

O BOLSO, O SACO E AS HISTÓRIAS COM GALÁXIAS DENTRO

Maria Natália dos Santos Vieira

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Julho de 2016



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

O BOLSO, O SACO E AS HISTÓRIAS COM GALÁXIAS DENTRO

Autora: **Maria Natália dos Santos Vieira**

Orientadora: **Professora Doutora Ana Patrícia Almeida**

Julho de 2016

“As fadas existem e o Menino Jesus existe, para quem acredita neles.”

(Gama, 2011, p. 94)

“Contar histórias é essencialmente humano, se o mundo acabar amanhã, se sobrevivermos três, um desses três vai contar a história. Ou seja, somos humanos porque contamos histórias, para mim essa é uma verdade inalterável.” (Rodolfo Castro, p. 152, l. 1-3).

“A única minha convicção que me impelia à viagem aos contos de fadas; é que acredito nisto: os contos de fadas são verdadeiros.” (Calvino, 2010, p. 21).

Agradecimentos

Aos entrevistados: Contador de histórias **António Fontinha**, Professora **Celeste Ribeiro**, Autora e Educadora **Clara Cunha**, Professora **Encarnação Silva**, Contador de histórias **Filipe Lopes**, Autora e Editora **Isabel Minhós Martins**, Autora, Ilustradora e Editora **Madalena Matoso**, Educadora e Contadora de histórias **Margarida Rainha**, Educadora **Marta Arieira**, Educadora **Patrícia Ratão Curinha**, Educadora **Rita Rovisco**, Contador de histórias **Rodolfo Castro**, Autora e Editora **Sara Guerra**, Educadora **Sara Fidalgo**.

E ainda ao Escritor **Álvaro de Magalhães** e à Contadora de histórias, Bibliotecária na Biblioteca Municipal de Beja, Autora, **Cristina Taquelim**, que participaram, duma forma indireta mas muito valiosa, a partir das comunicações realizadas no Encontro de Literatura para a Infância, Escola Superior de Educação de Lisboa, 23.05.2015.

Às **crianças, educadoras (e equipas) e instituições** que me acolheram nestes quatro anos, e estiveram disponíveis para viajar comigo dentro de histórias e de livros.

À **minha irmã, Susana**, que tem sido sempre a metade da minha própria história.

À **minha mãe, Angelina**, que desde o começo do mundo criou sacos com espaço suficiente para todas as histórias da Via Láctea.

Às minhas colegas e cúmplices destes imensos e intensos quatro anos de histórias: **Elizabeth Vasques e Carla Nunes**.

À professora **Ana Patrícia Almeida**, por confiar, me dar confiança, e por me ter dado corda às asas.

Ao meu amigo **Ângelo Torres**, o primeiro contador profissional que me encantou com o seu contar.

Ao meu muito querido **Luís Miguel Cintra**, será sempre a voz que me embala as palavras de todos os poemas, de todas as histórias.

“Ao recusar o silêncio, ele afugentava a melancolia.”

(Álvaro de Magalhães, p. 209, l. 16)

Resumo

O estudo que aqui se apresenta teve como ponto de partida o estágio realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), com um grupo de crianças de 4 anos, numa sala de jardim-de-infância de uma instituição privada da cidade de Lisboa.

Durante a prática desenvolvida foi nítida a adesão das crianças às histórias lidas e contadas e o interesse na exploração derivada de cada história. A constatação desse interesse deu lugar a uma observação mais atenta e intencional, a par de uma análise documental sobre a importância das histórias junto das crianças em idade pré-escolar.

Devido a alguns constrangimentos inerentes ao funcionamento da prática, seria difícil manter uma regularidade na implementação de atividades e recolher dados suficientes para uma investigação aprofundada, que desse resposta às questões subjacentes a todas as pesquisas: Porquê as histórias? Para quê as histórias? Estas perguntas conduziram à questão de investigação: concepções de diferentes profissionais, ligados às histórias e às crianças, sobre a importância das histórias na educação de infância. Os objetivos gerais foram então delineados: i) Conhecer as concepções de diferentes profissionais sobre a importância das histórias na educação de infância; ii) Compreender o sentido educativo e a intencionalidade pedagógica na criação e na utilização das histórias.

Para dar resposta a estas questões e inquietações foram realizadas entrevistas a diversos profissionais ligados à criação e/ou utilização das histórias para/com crianças em idade pré-escolar. Foi feito um estudo exploratório, com inspiração na *grounded theory* – a teoria enraizada, contando com a triangulação dos dados recolhidos através da observação participante em contexto da prática supervisionada, da análise documental e da análise de conteúdo às respostas obtidas nos inquéritos por entrevista, aos diversos profissionais que colaboraram neste estudo.

Os resultados apontam maioritariamente para a relação de afeto que se cria entre quem conta, ou lê, uma história, e quem ouve essa história. Mais do que a veiculação de conteúdos, mais do que a necessidade de sensibilização estética ou ética, todos os intervenientes neste estudo sublinham a importância desse momento de comunhão entre seres humanos – quem conta e quem escuta.

Palavras-chave Histórias, Infância, Livros, Narração Oral

“O importante **não é a história**, o importante é **quem** conta e **quem** escuta.”

(António Fontinha, p. 123, l. 12-13)

Abstract

The study presented here had as its starting point the stage carried out under the Supervised Teaching Practice (PES) with a group of 4 year old children in a kindergarten, of a private institution in Lisbon.

During the developed practice was clear the adherence of children to stories read and told and the interest in derivative tasks of each story. The realization of this interest gave way to closer and intentional observation, along with a documentary analysis of the importance of stories to children in preschool age.

Due to some constraints inherent in the functioning of the practice, it would be difficult to maintain regularity in the implementation of activities and collect enough data for a systematic investigation that response to the issues underlying all research: Why the stories? Stories for what? These questions led to the research question: conceptions of different professionals, related to stories and children, about the importance of stories in childhood education. The overall objectives were then outlined: i) To know the different conceptions of professionals about the importance of stories in childhood education; ii) Understand the educational sense and pedagogical intention in the creation and use of stories.

To address these subjects interviews were conducted to several professionals linked to the creation and / or use of stories for / with children in preschool age. An exploratory study was done with inspiration in Grounded Theory and with the triangulation of data collected through participant observation in the context of supervised practice, the document analysis and content analysis of the answers obtained in the survey interview to the professionals who contributed to this study.

The results point mainly to the affection of relationship that is created between who tells, or reads a story, and who hears this story. More than the subjects, rather than the need for aesthetic or ethical awareness, all participants in this study underline the importance of this moment of communion between human beings - who tells and who listens.

Keywords Stories, Childhood, Books, Oral Narration

"The important thing **is not the story**, what matters is **who** tells and **who** listens."

(António Fontinha, p. 123, l. 12-13)

ÍNDICE GERAL

Introdução - O bolso, o saco e as histórias com galáxias dentro.....	1
1. Quadro de referência teórico - O mapa das estrelas.....	5
1.1. Livros & Literatura.....	5
1.2. Literatura para a infância e Literatura infantil.....	8
1.3. Tradição oral / Narração oral.....	11
1.4. Desenvolvimento infantil e imaginário – na criança de 4 anos	13
1.5. Crianças e livros; crianças e histórias	16
2. Problematização e metodologia - Instrumentos de navegação – GPS.....	19
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação.....	19
2.2. Paradigma.....	25
2.3. <i>Design</i> de estudo.....	26
2.4. Participantes.....	28
2.5. Instrumentos de recolha de dados.....	29
2.6. Procedimentos.....	32
2.6.1. Recolha de dados.....	32
2.6.2. Tratamento e análise de dados.....	33
3. Apresentação/Discussão dos resultados – A chegada à galáxia e o consílio dos seres imaginários.....	35
Considerações finais / Conclusões - O regresso, com nova bagagem.....	51
Referências.....	59
Anexos.....	65
Anexo I - Guiões de entrevista.....	67
a. Educadoras.....	69
b. Contadores de histórias.....	71
c. Autoras (Escritoras e Ilustradora)	73
d. Professoras/formadoras de professores e de educadores de infância	75
Anexo II – Transcrição de entrevistas.....	77
a. Patrícia Ratão Curinha (PRC).....	79
b. Marta Arieira (MA).....	85
c. Margarida Rainha (MR).....	91
d. Encarnação Silva (ES).....	105
e. António Fontinha (AF).....	119

f. Sara Guerra (SG).....	127
g. Filipe Lopes (FL).....	143
h. Rodolfo Castro (RC).....	147
i. Clara Cunha (CC).....	153
j. Rita Rovisco (RR).....	159
k. Isabel Minhós Martins (IMM).....	163
l. Celeste Ribeiro (CR).....	171
m. Madalena Matoso (MM).....	183
n. Sara Fidalgo (SF).....	189
o. Cristina Taquelim (CT).....	195
p. Álvaro de Magalhães (AM).....	207
Anexo III – Análise de conteúdo das entrevistas.....	219
Anexo IV – Notas de campo (Dias em que há referências a histórias).....	233
a. Dia 27 de outubro de 2014.....	235
b. Dia 04 de novembro de 2014.....	235
c. Dia 11 de novembro de 2014.....	236
d. Dia 13 de novembro de 2014.....	246
e. Dia 17 de novembro de 2014.....	237
f. Dia 18 de novembro de 2014.....	238
g. Dia 24 de novembro de 2014.....	239
h. Dia 14 de dezembro de 2014.....	239
i. Dia 16 de dezembro de 2014.....	240
j. Dia 23 de dezembro de 2014.....	241
k. Dia 12 de janeiro de 2015.....	241
l. Dia 13 de janeiro de 2015.....	242
m. Dia 14 de janeiro de 2015.....	244
n. Dia 16 de janeiro de 2015.....	245
o. Dia 19 de janeiro de 2015.....	245
p. Dia 20 de janeiro de 2015.....	246
q. Dia 23 de janeiro de 2015.....	247
r. Dia 27 de janeiro de 2015.....	249
s. Dia 28 de janeiro de 2015.....	249
t. Dia 02 de fevereiro de 2015.....	251

u. Dia 03 de fevereiro de 2015.....	252
v. Dia 10 de fevereiro de 2015.....	254
w. Dia 23 de fevereiro de 2015.....	254
x. Dia 03 de março de 2015.....	255
y. Dia 10 de março de 2015.....	255
z. Dia 16 de março de 2015.....	255
aa. Dia 23 de março de 2015.....	256
bb. Dia 30 de março de 2015.....	256
cc. Dia 07 de abril de 2015.....	256
dd. Dia 09 de abril de 2015.....	259
ee. Dia 10 de abril de 2015.....	260
ff. Dia 20 de abril de 2015.....	261
gg. Dia 27 de abril de 2015.....	262
hh. Dia 28 de abril de 2015.....	263
ii. Dia 30 de abril de 2015.....	265
jj. Dia 04 de maio de 2015.....	265
kk. Dia 05 de maio de 2015.....	266
ll. Dia 19 de maio de 2015.....	267
mm. Dia 21 de maio de 2015.....	267
nn. Dia 01 de junho de 2015.....	268
oo. Dia 02 de junho de 2015.....	269
pp. Dia 11 de junho de 2015.....	270
Anexo V – Tabela com sistematização dos livros de histórias explorados.....	273

“Contar histórias é uma das atividades mais simples e mais agradáveis e das mais transformadoras na Terra.” (Nicola Grove, citado em Preece & Zhao, 2014, p. 2).

Índice de figuras

Figura 1. Áreas de conteúdo trabalhadas nas 31 histórias exploradas na prática supervisionada.	36
Figura 2. Castanhas-fantoches (marionetas de vara rudimentares).....	236
Figura 3. Atividade experimental, com sementes, realizada a partir da história...	242
Figura 4. “Mimi e o gato Rogério”. Desenho do N. a partir da história contada...	244
Figura 5. “As meias coloridas da Mimi”. Desenho da M. a partir da história.....	244
Figura 6. “Estou a fazer um arco-íris, mas veio o vento e as cores ficaram todas desarrumadas. Parece a bruxa Mimi, que desarrumou o inverno todo”.....	245
Figura 7. Registo fotográfico do crescimento das lentilhas semeadas na semana anterior.....	246
Figura 8. Desenho realizado pelo S. a partir da história contada. <i>Todos no sofá</i> (Soares, 2009).....	247
Figura 9. Desenho realizado pela I. a partir da história contada <i>Todos no sofá</i> (Soares, 2009).....	248
Figura 10. Desenho realizado pela M. a partir da história contada <i>Todos no sofá</i> (Soares, 2009).....	248
Figura 11. Desenho realizado pelo F. “A minha casa – aqueles traços cor de laranja são os <i>cotinados</i> , estava vento e as janelas estavam <i>abetas</i> .”.....	249
Figura 12. “Quando eu for grande quero ser apanhador de laranjas. Esta é a minha horta, estava sol, mas a chuva veio regar as minhas laranjas e os passarinhos vão fazer o ninho nos ramos.” (Mn.).....	250

Figura 13. “Parece que vamos ficar com uma floresta na sala. O feijão vai ser tão grande que vamos subir até ao céu. Só espero que não esteja lá nenhum gigante.” (Mg)..	251
Figura 14. Duas páginas do livro pessoal.....	252
Figura 15. A manta que serviu de estratégia de motivação para a leitura da história.....	253
Figura 16. Resultado da manta coletiva (desenhos em tecido, com marcadores apropriados, realizados pelas crianças do grupo, confeção de Angelina Vieira)...	253
Figura 17. Desenho do S. sobre as férias: “Fui à praia com a família toda, não vês?”.....	257
Figura 18. “Tira uma fotografia ao nome do Xico que está escrito no céu:” (F.)	259
Figura 19. “Este sou eu, estou ligado à minha mãe por um fio fininho e invisível que é o coração do gostar.” (Mt).....	261
Figura 20. A Mimi representada pelo V.....	263
Figura 21. Preparação dos materiais para a atividade experimental – a lava.....	264
Figura 22. Grupo de contadores de histórias em fase de brincadeira livre.....	265
Figura 23. Autorretrato do N.....	267
Figura 24. “O urso ia triste pelo mundo fora, mas encontrou um cavalo azul e ficaram amigos.” (Mn.).....	268
Figura 25. “Ana Tália, tu escreves tanto, tanto, pareces uma escrivaninha!” (B.).....	269

Índice de tabelas

Tabela 1. Análise de conteúdo das entrevistas realizadas..... **221**

Tabela 2. Sistematização das histórias exploradas..... **275**

Índice de siglas e acrónimos

Por questões de facilidade de leitura, os nomes dos entrevistados, na transcrição das entrevistas e nas citações ao longo do corpo do trabalho, encontram-se abreviados. Sempre que as citações são excertos das entrevistas realizadas no âmbito deste estudo, a referência contempla ainda o número de página (p. ou pp.) e de linha (l.) para que possam ser mais facilmente consultadas, na totalidade, no Anexo II.

AF	António Fontinha
AM	Álvaro Magalhães
CC	Clara Cunha
CR	Celeste Ribeiro
CT	Cristina Taquelim
ES	Encarnação Silva
FL	Filipe Lopes
IMM	Isabel Minhós Martins
MA	Marta Arieira
MM	Madalena Matoso
MR	Margarida Rainha
PRC	Patrícia Ratão Curinha
RC	Rodolfo Castro
RR	Rita Rovisco
SF	Sara Fidalgo
SG	Sara Guerra

Outras abreviaturas

ESE	Escola Superior de Educação
ESEIMU	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
ESTC	Escola Superior de Teatro e Cinema
FBAUL	Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa
FLUL	Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
FPS	Formação Pessoal e Social
GPS	Global Positioning System
ISEC	Instituto Superior de Educação e Ciências
LOAE	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PES	Prática de Ensino Supervisionada
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO - O bolso, o saco e as histórias com galáxias dentro

O bolso: uma das características de uma educadora é ter um bolso mágico no qual cabem muitas coisas diversas – lenços, borrachas, pomadas milagrosas, folhas de papel, pensos, canetas, lápis, bolachas... no meu bolso de aprendiz costuma haver também livros. Mas livros que cabem dentro de um bolso não são vulgares, são livros muito especiais.

O saco: quando eu era pequena, em idade de frequentar o jardim-de-infância, onde nunca andei, tinha sempre uma carteirinha, costurada pela minha mãe, e dentro dessa carteirinha tinha “tudo o que pode ser preciso”, era assim mesmo que eu dizia. Mais tarde a minha mãe costurou-me uns saquinhos nos quais eu colocava tudo o que poderia vir a precisar. Agora, sempre que entro numa sala de jardim-de-infância, as crianças perguntam imediatamente: “que surpresa trazes hoje no teu saco?”. Afinal descobri que tudo o que podemos vir a precisar são surpresas, para criar espanto e encantamento. Deste saco saem marionetas, tintas, bolas, sementes diversas, caixinhas de música, brinquedos mirabolantes,... e, inevitavelmente, livros!

As histórias com galáxias dentro: num dos meus dias de aprendiz pediram-me uma história. Estávamos no exterior, entre triciclos, escorregas e bolas de futebol. Respondi “Aqui?”, “Sim, vai buscar ao teu saco”. Eu fui, não ao saco, mas ao meu já muito conhecido bolso e tirei de lá um livro chamado *Xico* (Carballeira & Gutiérrez, 2003). O Xico é um ratinho que vai à lua, porque lhe disseram que a lua é feita de queijo. Desta história, o que mais ficou no ar foi a palavra galáxia. Palavra que foi rolando como cereja madura nas línguas de quem ouviu a doce história. Hesitam, vacilam, duvidam, mas eis que alguém tem coragem de formular a terrível pergunta: “O que é uma ga-lá-xia? Uma galáxia é um conjunto de estrelas. São muitas e muitas e muitas estrelas juntas. “Daquelas que se veem no céu?” Sim, daquelas que se veem no céu. O dia passou, tudo decorreu dentro de uma expectável normalidade. Na manhã seguinte, à minha chegada, tinha uma comissão, com ar inquiridor, à minha espera. Aos rapazes ouvintes da história do dia anterior tinham-se juntado outros, e a pergunta era mais que óbvia: “Se as galáxias são conjuntos de estrelas, daquelas que estão no céu, como é que cabem dentro de um livro tão pequenino que até cabe no teu bolso?”. De facto, dentro dos livros e das histórias cabem mundos, futuros e passados, ficções e realidades.

Este foi o mote para chegar aqui, foi a pedra de toque que me fez ir à procura dos porquês e para quês de contar histórias.

Este trabalho, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, pretende ser o relato dessa busca, uma história contada na primeira pessoa, a procura de respostas para as minhas inquietações, sobretudo na senda dos fundamentos para a utilização consciente das histórias junto de crianças em idade pré-escolar.

Foi assim, esgravatando num chão muito fértil, no saber prático e teórico de quem faz dos seus dias, dias de histórias contadas, por contar ou mesmo por inventar, que aqui cheguei. Esta narrativa tem por isso uma forte componente empírica, porque à partida se baseia nos dados factuais, na experiência e, resulta ainda dela.

Embora não seja um relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na aceção mais comum, recorrerei frequentemente a acontecimentos surgidos no meu tempo de PES e que foram fundamentais para este caminho, sustentando mesmo uma parte das afirmações num conjunto de notas de campo, apresentadas em anexo (Anexo IV).

O trabalho apresenta-se em três capítulos:

No primeiro capítulo procuro sistematizar um quadro de referência teórico que permita ao leitor desta narrativa situar-se em termos de abordagens e conceitos, nomeadamente sobre as histórias e sua relação com as crianças, conceitos esses que serão utilizados ao longo desta viagem – é o mapa das estrelas que compõem a galáxia.

O capítulo dois diz respeito ao conjunto de instrumentos de navegação – o GPS¹, a problematização e metodologia, e nele serão abordados problema, objetivos e questões de investigação, o paradigma, o *design* de estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos, tratamento e análise de dados, sempre à volta da questão: histórias de potencial receção infantil: porquê e para quê? A metodologia usada foi de cariz qualitativo, focada principalmente na observação participante, que aqui reporto através das notas de campo (Anexo IV), numa primeira fase, e depois na análise documental. Foram estudados livros de referência no campo da literatura de potencial receção infantil e documentos sobre os estudos da criança e ainda foi elaborada a análise de conteúdo aos inquéritos por entrevista a profissionais que estão diretamente relacionados com as histórias e/ou com as crianças. Considero que este estudo se pode aproximar da *Grounded Theory* –

¹ O sistema de posicionamento global (global positioning system, GPS).

A Teoria Enraizada. Tentei fazer uma triangulação dos dados recolhidos nas várias fases do estudo, tentando dar assim ao leitor uma visão panorâmica da importância das histórias para as crianças, trazendo evidências dessas pesquisas, quer através da voz das crianças e dos entrevistados, quer através das produções de autores de referência para esta temática.

No capítulo três é realizada a apresentação/discussão dos resultados – a chegada à galáxia. Os resultados foram surpreendentes uma vez que apontam maioritariamente para a relação de afeto que se cria entre quem conta, ou lê, uma história, e quem ouve essa história. Mais do que a veiculação de conteúdos, a perspectiva de criação de um projeto pessoal de leitor-escritor², mais do que a necessidade de sensibilização estética ou ética, todos os intervenientes neste estudo sublinham a importância desse momento de comunhão entre seres humanos – quem conta e quem escuta.

Existe ainda um ponto que diz respeito às Considerações finais / Conclusões – reflexões pessoais – novas possibilidades de olhar os mapas - o regresso com nova bagagem e novos pretextos para viajar. Neste ponto apresento uma reflexão que regressa maioritariamente à minha prática supervisionada, momento fundamental do percurso de formação enquanto futura educadora de infância, mas na qual faço também menção às fases de confrontação de dados recolhidos através das entrevistas e da revisão da literatura.

Ainda duas notas, uma para o ponto das Referências, no qual decidi englobar todas as obras referidas quer no corpo do texto quer nos anexos, e outro para a secção dos Anexos que, para além dos guiões e da transcrição das entrevistas, contém ainda algumas páginas nas quais se podem encontrar notas de campo relativas aos dias em que, durante a minha prática supervisionada, li, contei, implementei e refleti sobre a exploração de diversas histórias.

Boas leituras, boas viagens!

² O projeto pessoal de leitor-escritor está relacionado com a descoberta da funcionalidade da escrita que é fundamental para o processo de alfabetização. É nesta descoberta que assenta a construção de sentidos e de razões para a aprendizagem da leitura e da escrita.

«“Era uma vez...” começam os contos de fadas: mas a quantos séculos remonta esta “vez”?»

(Calvino, 2010, p. 141)

1. QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO - o mapa das estrelas

Para a elaboração deste capítulo foi feita a revisão bibliográfica, que permitiu estabelecer um quadro de referência teórico. Contrariamente ao habitual foram mobilizadas também algumas informações obtidas através das entrevistas a profissionais das áreas da educação, da narração oral, da criação de histórias. Optei por dar voz aos entrevistados logo neste capítulo uma vez que eles próprios são profissionais de referência neste campo, com obras publicadas, fruto de uma reflexão continuada.

Este quadro de referências teve como tópicos essenciais de exploração e reflexão, a clarificação de conceitos, tais como livros e literatura, literatura para a infância e literatura infantil, tradição oral / narração oral, desenvolvimento infantil e imaginário – na criança de 4 anos³, crianças e livros; crianças e histórias.

1.1. Livros & Literatura

“O que é um livro? Se virmos bem, um livro é apenas um conjunto de símbolos mortos, inertes, mas chega o leitor, abre o livro, as palavras animam-se e ganham vida.” (AM, p. 210, l. 3-5).

O escritor Álvaro de Magalhães transmite-nos esta necessidade da participação do leitor para que algo aconteça. Sem leitor, sem alguém que interprete o que foi escrito, o livro permanece inerte.

Escreveu Fernando Pessoa, num poema intitulado *Liberdade* (Pessoa, 1942) que “Livros são papéis pintados com tinta” (p. 244). E Pennac (1995) afirma “Um livro é um objeto contundente e um bloco de eternidade.” (p. 21).

Penso que todos nós, que trabalhamos em educação, temos presente a importância que os livros podem ter, não só enquanto contentores de saber, mas também enquanto passaportes para a emoção e a imaginação. “Os livros e as histórias em geral são uma alavanca de mudança de mentalidades. (...) é que ler é uma forma muito intensa de nos pormos no papel do outro (...) e isso faz-nos mais tolerantes e mais compreensivos em

³ A minha Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida numa sala de Jardim de Infância com crianças de 4 anos, como mais à frente será referido.

relação aos outros.” (MM, p. 187, l. 14-22). Os livros diferem uns dos outros também pela sua forma, mas principalmente pelo seu conteúdo. Esse conteúdo pode divergir por questões temáticas, qualitativas, estéticas, mas há uma seriação importante, que se faz logo à partida, e que tem que ver com ser ou não considerado um texto literário. Um manual escolar, um manual de instruções ou um livro científico são igualmente livros, mas não são considerados como textos literários. A grande diferença entre estes dois tipos de textos é a sua função. Um texto literário tem normalmente uma função poética, conta com a beleza estética na sua construção, que tem preocupações como ritmo, musicalidade, escolha criteriosa de vocabulário, e não trata obrigatoriamente da realidade. Um texto não literário tem uma função informativa, é composto por uma linguagem objetiva e clara, são exemplo disso os artigos científicos e as notícias.

Já dentro dos textos literários, outra divisão que se faz, tem a ver com o género. Desde a Antiguidade Clássica que se dividem os textos literários em três grupos: narrativo (ou épico), lírico e dramático. Quando os textos reúnem algumas características como foco narrativo, enredo, personagens, tempo e espaço, conflito, clímax e desfecho, são então classificados como textos narrativos. Uma narrativa conta uma história, história esta que não tem que ser obrigatoriamente transmitida por palavras. Podemos encontrar livros sem palavras que também contam histórias, são os chamados álbuns, que têm narrativas inteiramente visuais, livros nos quais o “leitor” tem a sua quota-parte na construção da história – tem que fazer a sua *tradução* da história a partir das imagens. Outros livros há em que palavras e imagens se complementam de forma que o leitor tem que fazer esse exercício de congregação e interpretação dos diversos dados fornecidos pelo autor, ou pelo autor e/ou ilustrador.

À literatura associamos desde logo dois significados: por um lado é o conjunto de obras literárias relativas a um determinado contexto, por exemplo “A literatura portuguesa” engloba todas as obras literárias produzidas por autores portugueses. A “literatura para a infância” diz respeito ao conjunto de obras literárias com potencial receção infantil. Na outra aceção da palavra, literatura é a arte de compor obras literárias. Numa busca rápida pela internet obtemos o significado da palavra literatura, que vem do latim “*litteris*” e significa “letras”, mas também está relacionada com o vocábulo grego “*grammatikee*”, que significa “gramática”. Uma gramática é um conjunto de regras que devem ser seguidas para obter determinado resultado. Quando Gianni Rodari (1993) escreveu a sua *Gramática da Fantasia*

fê-lo para que esse livro pudesse servir para que outros, se seguissem as indicações contidas na dita gramática, pudessem ter resultados semelhantes, neste caso criar histórias – e, com essa chave, aceder à fantasia.

A partir destas afirmações é possível inferir que a literatura é a arte de compor escritos, de forma artística, com preocupação estética, com sentido conotativo, com rigor, respeitando regras bem definidas.

Um bom livro nunca nos deixa indiferentes. Quando passamos o portão de entrada (a capa) somos uma pessoa; quando passamos o portão de saída (contracapa), já devemos ser outra (ou seja, pelos menos um bocadinho diferentes daquilo que éramos quando entrámos...). Eu diria então que um bom livro deve ter sempre um ingrediente que nos arrume ou desarrume. (IMM, p. 166, l. 27-31).

Assim, de acordo com a autora Isabel Minhós Martins, um livro, o *tal* conjunto de símbolos inertes, tem a capacidade de nos transformar, de nos tornar diferentes. Referindo-se ao teatro em particular e à arte de uma forma mais global, Boal (2009) afirmou que enquanto a ciência atua diretamente sobre a realidade, modificando-a, a arte não transforma a realidade, a arte modifica os transformadores da sociedade, transforma as pessoas, e as pessoas é que transformam a sociedade. A ação da arte – a literatura incluída – é indireta, exerce-se sobre a consciência daqueles que vão atuar na realidade. Serge Marois⁴ disse ser *perigoso* esperar do encontro com a arte resultados imediatos e quantificáveis, porque se corre o risco de desviar a arte do seu verdadeiro papel, que é provocar o imaginário, despertar a sensibilidade, estimular o espírito crítico e desenvolver a capacidade de julgar. Arte e educação serão complementares se se aceitar que a arte não serve prioritariamente para fins pedagógicos ou académicos, mas antes para desenvolver ou aceitar uma outra forma de apreensão do mundo. É esta outra forma de apreensão do mundo, de provocar o imaginário, despertar a sensibilidade e estimular o espírito crítico que estamos a ativar, ainda que a longo prazo, na criança, quando temos uma intencionalidade concreta na utilização dos recursos literários e artísticos na educação pré-escolar.

⁴ Serge Marrois é autor, encenador e diretor artístico de “L’Arrière Scène - Centre Dramatique pour l’enfance et la jeunesse en Montérégie”, Québec, Canadá. Esta citação foi retirada dum texto sem mais referências, fornecido numa formação em Teatro, na Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa, pelo professor Paulo Raposo, janeiro de 2008.

1.2. Literatura para a infância e Literatura infantil

A literatura para a infância é o conjunto de obras com potencial recepção infantil. Rocha (1992) afirma que “se reconhecermos que a noção de criança teve nascimento no século passado⁵, é natural consequência aceitarmos que o livro para crianças só pode ter assumido real autonomia num momento seguinte.” (p. 21). Podemos por isso considerar que esta “secção” da literatura é ainda muito recente. No entanto a ideia de “conto de fadas”, que inicialmente não seria “para crianças” mas dos quais as crianças se foram apropriando, é já muito antiga, a sua génese perde-se no tempo e no espaço. Diz-nos Calvino (2010):

Desde que Claude Lévi-Strauss chamou a atenção para a teoria enunciada em 1928 pelo folclorista Vladimir Propp, segundo a qual todos os contos de fadas do mundo seriam apenas variantes de um único modelo de conto popular, teve grande sucesso entre os estudiosos a ideia de reconstruir a fórmula de um conto de fadas universal. (p. 145).

Se estivermos atentos a esta área dos livros e da literatura, percebemos que é cada vez mais comum vermos secções dedicadas à infância e juventude nas livrarias, nas bibliotecas e até mesmo nos supermercados, onde deixámos de ter uma ou duas “tímidas” prateleiras e passámos a ter salas inteiras dedicadas a este tipo de livros.

Por vezes são usadas indistintamente as expressões “literatura para a infância” e “literatura infantil”. Neste trabalho tentei abordar alguns dos entrevistados sobre essa questão, sem insistir nesse ponto, e houve quem reagisse, tendo duas das entrevistadas então balizada a diferença entre as duas designações. Uma das entrevistadas em questão referiu que se deve dizer “Literatura para a infância. Literatura infantil é aquilo que eles fazem... até porque eu sou do tempo em que se discutia teatro infantil e teatro para a infância...” (MR, p. 103, l. 30-31).

A outra entrevistada deu-me a conhecer uma terceira possibilidade e, depois das pesquisas, de todas as entrevistas e reflexões feitas durante este processo, penso ser por essa “terceira via” que faz todo o sentido optar.

Embora, com algum rigor, eu ache que a designação correta não pode ser literatura infantil porque a literatura não é infantil. Penso que essa não é a melhor designação, prefiro utilizar literatura para a infância ou literatura de potencial recepção infantil,

⁵ Século XIX – O texto citado é do século XX.

porque se for literatura de potencial recepção infantil significa que ela também pode ter outros destinatários e eu sou um exemplo disso, eu consumo essa literatura em grandes doses, pelo prazer de a consumir e não por questões profissionais. Eu gosto mesmo da literatura para a infância e há muitas pessoas, muitos adultos, que gostam de literatura que habitualmente se podia pensar que era literatura para a infância. (ES, pp. 108-109, l. 28-5).

Concordo com as duas participantes neste estudo, no que se refere à leitura da expressão “literatura infantil” como algo que seria escrito *pelas* crianças, talvez seja mais fácil entender isto quando se fala de um grupo de teatro infantil ou um coro infantil – em que são as crianças a realizar essas ações – representar ou cantar. Ora estamos a referir-nos não a esses escritos mas a uma prática intencional, realizada maioritariamente por adultos, muitas vezes profissionais, e que tem como recetores privilegiados, mas não únicos, as crianças. Será então assumida neste trabalho a utilização de duas expressões: Literatura para a infância e Literatura de potencial recepção infantil.

A lógica da separação dos livros nas “categorias etárias” tem que ver com preocupações pedagógicas de recepção dos livros, no sentido de adequar temáticas, estética, legibilidade, simplicidade, etc. Mas também com uma lógica de mercado. Porque se torna mais simples para o comprador menos informado seguir o rótulo e efetuar a sua compra sem necessidade de conhecer o conteúdo, vejamos:

Havia pais que se preocupavam em perguntar o que é que seria aconselhável. Os pais preocupam-se muito com as classificações das coisas, às vezes preocupam-se demais, às vezes querem mesmo saber: 9 anos, o que é que tem que ler aos 9 anos? E às vezes nós ficamos sem saber o que responder. (SG, p. 133, l. 9-12).

É muito comum encontrar-se, nas livrarias, os livros separados por idades, por vezes numa divisão quase a roçar o proibitivo, ou seja, há placas nas secções a informar “Para ler dos 6 aos 8 anos”, “Para leitores dos três aos quatro anos”. Quer dizer que se tiver mais ou menos idade do que aquela não devo ou não posso ler aqueles livros? E o que dizer da livre exploração dos livros, sem etiquetas de idade, o livro como objeto de desejo? O escritor Álvaro de Magalhães expressa bem essa ideia: “Dizer que é só para crianças é uma coisa um bocado redutora. São também para crianças, as crianças também os leem, mas um livro para crianças, se um adulto não gostar dele (...) não serve para as crianças.” (AM, p. 217, l. 21-23).

Vários dos participantes neste estudo referiram a importância de ter crescido entre livros ou de se lembrarem da sua ausência. Uma das autoras referiu mesmo:

Tinha um fascínio pelos livros dos meus pais, que também eram poucos, mas o meu pai tinha umas enciclopédias com animais, tinha umas enciclopédias de História, e eu lembro-me de ficar fascinada, só pelo exterior. As dos animais ainda explorava por dentro, porque tinham ilustrações. Mas era um contacto de que eu gostava, mesmo sem perceber muito bem o que é que ia por ali. (SG, p. 130, l. 1-5).

Também outra das entrevistadas refere:

Não havia livros, nem na minha casa nem na casa de ninguém, o livro estava completamente ausente daquela comunidade. Os únicos livros que havia eram os manuais escolares e naquela altura ainda não havia esta proliferação e os livros iam passando de irmãos para irmãos e portanto era o livro único. Eu comecei a gostar de ler através do contacto com a narração oral, através de ouvir contar histórias, que eu tive o privilégio de ter com várias pessoas, mas sobretudo houve uma pessoa que me marcou particularmente, que era um primo que eu tinha, que era o primo Augusto (ES, p. 107, l. 1-8).

Sobre este deslumbramento por um objeto ou por um ato que tem lá dentro tesouros, que permite correr mundos sem sair do mesmo lugar, Rocha (1992) afirma que se pensa e se fala pouco dos livros que se constituem como elemento atuante, quer pela sua presença quer pela sua ausência, para a criança. Embora a criança esteja rodeada por muitos outros estímulos, os livros são potenciais agentes modeladores dos seres do futuro que são crianças. No entanto esses livros (para crianças) aí estão, aí têm estado há dezenas de anos, conseguem espalhar emoções, deixar recordações, operando segundo vetores variados, raramente reconhecidos como força atuante. Os contos, as ilustrações, os poemas – ou ausência de tudo isto – condicionam quem dessa força nem se apercebe.

Não me proponho fazer aqui um estudo longitudinal sobre a importância dos livros na infância, mas, quer pelas pesquisas feitas, quer pelos depoimentos recolhidos, reconheço que o livro pode funcionar como objeto de desejo desde a infância. E a literatura de potencial receção infantil pode ser marcante na vida das crianças e adultos, independentemente do rótulo que se coloque nessa secção da literatura.

1.3. Tradição oral / Narração oral

Ler e contar

“Há textos de um rigor que a gente presta melhor serviço ao texto, se o suportarmos, com conforto.” (CT, p. 203, l. 14-15). Este conforto de que fala Cristina Taquelim é o livro impresso. Também Jean (2000) afirma que:

Aquele que conta, ao contrário do leitor, fala em voz alta sem o auxílio deste objecto singular que é um livro. Em inúmeros casos temos tendência para confundir estas duas actividades. E ler um conto, num livro, para muitos professores é contar. É certo que não existem regras nem instruções rigorosas neste domínio. (p. 121).

Neste trabalho fala-se de histórias e de livros, por vezes histórias que estão dentro de livros, mas também de histórias que nos aparecem noutros “formatos”, nomeadamente através da narração oral. Rocha (1992) afirma que “A relação criança/livro é precedida pela relação criança/história contada, a oralidade precedendo o texto escrito. O conto apresentado num suporte material impõe-se porque são fortes as raízes do conto, nascido e propagado pela oralidade.” (p. 17). A narração oral não é apanágio dos contadores de histórias, no sentido profissional, mas de todos nós que fazemos das histórias uma forma de comunicação e de relação com um grupo. Algumas das histórias que estão mais presentes em nós, e que sabemos de memória, são parte do património imaterial de uma cultura, estão dentro daquilo que se chama a tradição oral. Os contos tradicionais são parte desse património que vem sendo transmitido de geração para geração. Esta tradição oral não se esgota nas histórias, é também composta pelos provérbios, pelas lengalengas, pelos trava-línguas, pelas canções de embalar, pelas canções de trabalho, etc. Mas, se analisarmos mais atentamente, será que as canções, as lengalengas, os provérbios não podem também ser/contar histórias? Muitas vezes são estes pedaços de informação, pedaços de histórias, que nos permitem perceber a História. Até a expressão “Era uma vez” nos remete para esse tempo e lugar histórico indeterminado que pode ser passado ou futuro, longe ou perto. Sem formas de registar por escrito a informação, os nossos antepassados serviam-se muitas vezes dessa transmissão, pela via oral, de acontecimentos que foram sendo transformados, limados, até como forma de permitir a memorização mais fácil e a interpretação mais apelativa. Sem nunca lá ter estado, sei de memória algumas das quadras inventadas pelo meu bisavô materno (António – o “Tau”), que foram popularizadas nas desfolhadas, nas cantigas à desgarrada. Tenho também

memória das histórias mágicas contadas pelo meu avô materno, o Zé Mocinho. Sei, porque se tornaram patrimônio da família, e daquela comunidade, e assim passaram já gerações.

Algumas das pessoas que se dedicavam à narração oral eram analfabetas embora, segundo Jean (2000) possuíssem uma cultura oral muito alargada, ao contrário dos contadores de história de hoje que sabem ler e por vezes escrevem os seus contos. Quando preparam as suas sessões de narração oral vão encontrar técnicas antigas: sabem os seus contos de cor e, ainda assim parecerem improvisar, modelem os efeitos de voz, usam diversas posturas, mímicas, fazem falar as suas mãos e toda a sua gestualidade.

Quer a narração oral, quer a leitura de histórias em voz alta, são ambas, segundo Jean (2000), “maneiras de partilhar prazer, conhecimentos e informações” (p. 65) e apresentam desafios e são passíveis de serem aperfeiçoadas. Há técnicas específicas que se aprendem, há questões que se debatem entre profissionais. Há problemas “apaixonantes e terríveis”, como refere ainda Jean (2000), por exemplo, o “problema” das imagens, o que fazer com as imagens? E como “ler imagens em voz alta”? Como ligar a leitura do texto com a leitura da imagem? Neste campo todas as respostas são sugestões, não há a *receita* única. Outro dos problemas é a referência (ou não) às palavras difíceis, a professora Encarnação Silva afirma:

A minha versão é que não é para tirar nada, é para deixar como está. Se vamos ler sempre as histórias que só têm palavras conhecidas então as histórias não se constituem como motor de desenvolvimento linguístico para a criança e portanto não está a aprender, não se está a desenvolver. E um dos objetivos que têm os mediadores é promover o desenvolvimento linguístico das crianças. (ES, p. 112, l. 13-17).

Jean (2000) refere ainda que que é importante que as crianças se apercebam de que quando alguém lê em voz alta as palavras ditas correspondem aos signos escritos. A propósito desta referência mobilizo um acontecimento na minha PES e que é referido nas notas de campo: “ F.: Tens que tirar uma fotografia ao céu. Eu: Porquê? F.: Porque está lá o nome do Xico, não vês?” Esta conversa aconteceu depois da leitura do livro *Xico* (Carballeira & Gutiérrez, 2003) porque as crianças tinham reparado na letra “X” no título do livro e sabiam que se tratava do nome da personagem principal. Associaram depois a configuração que viram no céu, provocada pelo cruzamento de dois aviões, e que aparentava realmente a letra “X”. (cf. Figura 18. Anexo IV. cc. 07.04. 2015).

1.4. Desenvolvimento infantil e imaginário – na criança de 4 anos⁶

“Que espantosos pedagogos nós éramos, quando não nos preocupávamos com a pedagogia!”

(Pennac, 1995, p. 19)

Uma das saídas que realizei com as crianças, enquanto acompanhante, e não organizadora, foi ao teatro. O espetáculo era longo (cerca de 1h40), referia-se a conceitos bastante abstratos e, na sala, onde estavam mais de 400 crianças, nós ficamos sentados a uma distância que tornava impossível ver claramente os atores. Nas minhas notas de campo (cf. Anexo IV. h. 14.12.2014) pode ler-se:

«No final, uma das crianças do grupo disse-me, com ar de desalento: “Gostei muito do teatro, eles cantavam muito. Não gostei foi do tesouro, e tenho fome porque já é tarde.” Questiono-me que conhecimento da infância tem alguém que aconselha (e vende!) um espetáculo desta natureza, com estas características, para crianças *a partir dos três anos?*»

Foi daqui que surgiu a pergunta, que fiz depois aos entrevistados, sobre a necessidade de ter noções de desenvolvimento infantil para escrever ou contar histórias para crianças.

De acordo com Brazelton (2008), os 4 anos são a idade do novo poder e dos novos medos. Esta é a idade de viver fantasias, de brincar ao faz de conta, de ser super-heróis, a idade dos amigos imaginários e do pensamento mágico. É também a idade em que a linguagem começa a ser capaz de acompanhar as ideias mais complexas e através dessa expressão de si própria e dos seus sentimentos, a criança ganha um poder do qual passa a ter consciência. Com essa noção de poder vem também a consciência da sua pequenez e fragilidade perante um mundo muito maior e a sua dependência dos pais ou de outros, especialmente em momentos críticos. A criança de 4 anos está dividida entre os medos “dos monstros debaixo da cama” e o desejo de dominar o mundo que, apesar de todos os medos, a impele para a frente.

⁶ A minha Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida numa sala de Jardim de Infância com crianças de 4 anos, como mais à frente será referido de forma mais contextualizada.

Aos 4 anos a criança é ainda confrontada com sentimentos novos sobre a sua identidade de género. Há também o despertar da consciência, a percepção de uma capacidade para decidir o que está certo e o que está errado e um conseqüente aumento de responsabilidade. Dohme (2010) afirma:

As histórias podem ir além do encantamento. Quando escolhidas, estudadas e preparadas adequadamente, podem ter a função de educar. (...) Estas narrações, tão saborosamente recebidas, desencadeiam processos mentais que levarão à formação de conceitos capazes de nortear o desenvolvimento em valores éticos e voltado para a formação da autoestima e cooperação social. (p. 7).

Brazelton (2008) aponta algumas diretrizes para a disciplina nesta fase da vida da criança e que acho importante referir aqui, por identificar como tendo sido linhas de atuação com o grupo de crianças com quem realizei a minha prática supervisionada e com quem implementei atividades no âmbito das histórias: Disciplinar é educar, não é castigar; O objetivo é desenvolver o autocontrolo; As crianças sentem culpa e precisam de reparar o seu erro; As crianças precisam de uma abordagem que não as envergonhe; Cada «não» precisa de um «sim»; Os pais/educadores têm de ter em conta os seus próprios sentimentos; Tente compreender o significado do comportamento; Uma resposta firme e consistente a um mau comportamento revela interesse; Partilhe responsabilidades com a criança por forma a encontrar soluções; Uma abordagem carinhosa e compreensiva é poderosa.

Estando atenta ao grupo e seguindo aquilo que Oliveira-Formosinho (2013) refere como importante para planificar com a criança – a observação, a escuta, a negociação de cada criança e do grupo - é possível em cada momento perceber o que o grupo precisa de desenvolver, o que é importante explorar, debater, estimular, e estas ações podem ser “patrocinadas” por histórias nas quais as crianças se projetem, se questionem, se debatam e nas quais encontrem respostas tranquilizadoras.

Vygotsky (2013) afirma que os contos de fadas favorecem o desenvolvimento psíquico da criança. Ao ouvir as histórias, as crianças absorvem lições que contribuirão para o seu desenvolvimento. Quando a criança, nos seus jogos, reproduz o comportamento social de um adulto, já está a fazer uma combinação do que observa na realidade com o que conhece da ficção. Tanto no ouvir das histórias, como nesses jogos, segundo Vygotsky (2013), a criança exercita as funções psicológicas superiores tais como a atenção, a memória e a imaginação. A criança tem que dar significado àquilo que aprende, tem que analisar e

discutir as suas experiências e vivências, tem que ser encarada com um ser capaz, ativo e participativo nos seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Cunha (1989) refere como um dos Princípios da relação pedagógica, o respeito - aquilo que se espera das crianças tem que ser pautado pelo respeito das suas características, pelo seu estágio de desenvolvimento, pelos seus interesses emergentes; Respeito pelo que a criança é, e de esperança pelo que ela venha a ser. Outro dos princípios, segundo Cunha (1989) é o encorajamento - as crianças precisam muitas vezes de uma mão no ombro; A boa educadora vai de criança em criança animando aqui, corrigindo acolá, explicando ali; Não é tanto a explicação que interessa, é a presença, a lembrança, o cuidado. Essa presença pode ser realizada de muitas formas, e uma delas é esse momento de comunhão em que “O importante não é a história, o importante é quem conta e quem escuta.” (AF, p. 123, l. 12-13). É sobretudo a aposta na relação que está em jogo. E por vezes é tão simples introduzir, até nos momentos de transição de atividades, nas passagens das fases da rotina diária, “rituais” em que o caminho é feito ao ritmo de uma lengalenga rimada, de um trava línguas que se repete com cambiantes sugeridas (piano, forte, lento, rápido: Sei um ninho de nafagafos, com sete nafagafinhos, quando a nafagafa sai, ficam os nafagafos sozinhos). Seguir para o refeitório a dizer em grupo: “Um, dois, três, quatro, a galinha e mais o pato, fugiram da capoeira, foram ter com a cozinheira, que lhes deu sopa num prato” ou “Bati à porta número seis e estava o M. a dançar com os reis.” Ou, como afirma Dohme (2010):

As histórias são excelentes ferramentas de trabalho na tarefa de educar e vários motivos existem para isso: as crianças gostam muito; levam a uma empatia entre contador e ouvinte, a variedade de temas é praticamente inesgotável; pouca exigência de recursos materiais para sua aplicação; os vários aspetos educacionais podem ser focados. (p. 18).

1.5. Crianças e livros; crianças e histórias

Max Reinhardt (citado por Costa, 2003) fala num “instinto elementar” (p. 16) como sendo a vontade de fantasiar, seja expressa no desejo de teatro, objeto de estudo de Costa (2003), seja o desejo de histórias, há nas crianças um anseio intrínseco de momentos de fantasia, também referido por Rodari (1993). No adulto deve então haver a necessidade de construção de uma gramática para e com cada grupo. Daí advém a necessidade de conhecer as crianças com quem se trabalha e de construir um quadro de referências que se tornam comuns. Quando um grupo identifica na realidade algo que já foi contado numa história é possível verificar a importância que esses momentos de partilha têm na vida quotidiana das crianças. Na minha prática supervisionada foram muitas as vezes em que as histórias transbordaram para o quotidiano. Algumas delas consegui fixar nas notas de campo, como é o exemplo desta que aqui apresento: «Durante a tarde, o T. fez uma pintura e disse: “Estou a fazer um arco-íris, mas veio o vento e as cores ficaram desarrumadas. Parece a bruxa Mimi, que desarrumou o inverno todo.» (cf. Anexo IV. m. 14.01.2015).

Matta (2001) diz que “existem outras estruturas esquemáticas que não são propriamente as representações gerais dos acontecimentos e que têm um papel subjacente e organizador da atividade social e cognitiva” (p. 22), e essas estruturas podem ser as histórias. As histórias que desde há muito tempo têm assumido um cunho didático ou de exemplo, de transmissão de conceitos edificantes. Como refere Dohme (2010), “Através das histórias é possível trabalhar aspetos internos da criança: caráter, raciocínio, imaginação, criatividade, sentido crítico, disciplina” (pp. 18-19).

Cada criança vai buscar às histórias tudo o que lhe interessar e que lhe for útil, selecionando aquilo que lhe servir para transformar a sua realidade. Para Rodari (1993), o conto serve ainda “para construir estruturas mentais, para estabelecer relações como «eu, os outros», «eu, as coisas», «as coisas verdadeiras, as coisas inventadas». Serve-lhe para criar distâncias no espaço («longe, perto») e no tempo («dantes-agora», «antes-depois», «ontem- hoje-amanhã».)” (p.164).

Também Bettelheim (2011) declara que:

A receita de Freud é que só através da luta corajosa contra o que parecem ser esmagadoras contrariedades é que o homem pode chegar a encontrar um sentido para a sua existência. É exatamente a mensagem que os contos de fadas trazem à criança, por múltiplas formas: que a luta contra graves dificuldades na vida é inevitável, faz

parte intrínseca da existência humana – mas que se o homem se não furtar a ela, e com coragem e determinação enfrentar dificuldades, muitas vezes inesperadas e injustas, acabará por dominar todos os obstáculos e sair vitorioso. (p.15).

Os livros, arcas do tesouro onde se guardam histórias, contos de fadas, fábulas, em tão diversos géneros literários, dão-nos esta possibilidade de vencer as contrariedades e sair vitoriosos. Estas vitórias não estão apenas relacionadas com as ações narradas, (Fromberg, 1987, citado por Hohmann e Weikart, 2003) diz-nos que a investigação sobre o desenvolvimento da linguagem sugere que as crianças gostam de brincar com as palavras porque isso as faz sentir com controlo. Hohmann e Weikart (2003) referem ainda que ouvir histórias e poemas, inventar rimas e histórias faz com que as crianças tirem prazer da linguagem e que experimentem a relação entre escrita e leitura. Quando inventam uma história ou criam uma rima sem sentido, estão a aprender que podem criar elas próprias histórias, e relacionar palavras de uma maneira satisfatória e inteligível. *Retirar prazer da linguagem e ouvir e inventar histórias e rimas* alarga a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação e conseguir comunicar é ter poder sobre si próprio e sobre o que o rodeia.

Calvino (2010) refere-se a um interesse estilístico e estrutural e a uma lógica essencial com que são contados os contos de fadas. Será essa lógica da essência que nos permite ganhar as “Asas leitoras” de que fala o escritor Álvaro de Magalhães (cf. Anexo II. p.), ou seja, se dermos tudo “lido”, se não houver mais nada para decifrar, já não há a possibilidade de voar com a essência da história contada. Mas se o mistério permanecer, então quereremos saber mais.

Rui Marques Veloso (2001, citado por Martins & Mendes, 2012) fala do “namoro da criança com o livro” (p. 6), e essa é uma das imagens que gostaria que permanecesse depois de lido este estudo. A imagem-memória da criança que vai sozinha, por sua vontade, buscar um livro que a intriga, ou que lhe agrada, e começa a observá-lo demoradamente, folheando absorta as páginas com ilustrações sugestivas. Nesse namoro com o livro, a criança aprende e apreende o mundo que a rodeia, desenvolve a imaginação, a criatividade – que é diretamente proporcional à quantidade de referências que cada um possui, quanto mais “viagens” a imaginação fizer, tanto mais aumentará o “arquivo referencial” e, conseqüentemente, a criatividade - faz perguntas, reconta a história inventada, desenvolve a linguagem, a comunicação, bem como muitas outras competências. Esse namoro dará talvez lugar a um “agora sou eu que conto”, quando a criança pega no livro e começa a contar,

inventando uma história a partir das imagens. Esse momento que também na minha prática supervisionada surgiu «Fui-me dando conta que um grupo de quatro crianças que estavam na área da leitura, sentadas em cadeiras, cada uma com um livro na mão e, à vez, tomavam o papel do leitor em voz alta, dizendo: “Agora sou eu que conto.” Depois inventavam histórias a partir das imagens presentes no livro.» (cf. Anexo. IV ii. 30.04.2015).

Tal como é referido nas OCEPE, (Ministério da Educação, 1997), “[é] através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica.” (p. 70). Também nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2012) é referido que:

No final da educação pré-escolar, espera-se que as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar. Pela sua importância, salientam-se a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita.

Todos os documentos consultados, inclusive os documentos orientadores e os normativos, remetem para a importância dos livros e das histórias junto das crianças em idade pré-escolar.

2. PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA - instrumentos de navegação - GPS

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

Este trabalho surgiu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada numa sala com crianças de 4 anos, num jardim-de-infância de uma instituição privada na cidade de Lisboa.

Durante o tempo de estágio realizado foi-me possível, desde cedo, logo no período de observação, ter intervenções pontuais, quase diárias. Nestas intervenções, e porque tenho um gosto pessoal por histórias e por diversos meios de as contar – com recurso aos livros, mas também através das canções, das animações, recorrendo às sombras e às formas animadas, e até aos filmes, fui percebendo claramente que as crianças reagiam muito bem aos momentos em que lhes lia livros, contava histórias, cantava canções ou em partilhava lengalengas e trava-línguas. Tentei sempre, desde o início, ir ao encontro dos temas que estavam então a ser trabalhados no externato, de modo a que estas intervenções fossem uma mais-valia para a exploração das temáticas e para a articulação dos conhecimentos.

Rodari (1993) diz que “uma história pode ser contada (...) mas pode também tornar-se teatro ou guião para um espetáculo de fantoches, ser desenvolvida em quadrinhos, ou em filme”. (p. 16). A partir desta premissa, tentei alargar sempre o espectro das possibilidades de levar histórias para a sala. Mas proclama Pennac (1995) “Ler em voz alta não basta, é preciso também contar, oferecer tesouros, exhibi-los à plebe ignara⁷. Ouçam, ouçam, e vão ver como uma *história* pode ser bela!” (p. 125). Através das histórias fomos fazendo teatro, cantámos, fizemos experiências de física, química, biologia, desenhámos e pintámos, fizemos *origami* e mais um sem número de outras atividades, antes, durante e depois dos momentos de leitura e reconto. A minha proposta foi dar resposta ao que Santos (1998) afirma ao dizer que o papel dos educadores é o de estimular todas as formas de expressão de que a criança é potencialmente capaz.

Desde o início da PES que descobri naquele grupo, e no seu funcionamento, uma enorme janela de oportunidade para partilhar esta minha especial apetência.

⁷ Ignorante.

Foi a convicção de que a criação de um ambiente particular para as histórias e a sua posterior exploração estruturada, me trariam desafios de tentar sempre surpreender as crianças e de assim motivar e dar sentido às aprendizagens, que me levou a uma procura de sustentação teórica para o trabalho realizado no dia-a-dia com as crianças. Nessa busca reencontrei autores e referência como Gianni Rodari, Daniel Pennac e Bruno Bettelheim, mas também descobri novos textos com interesse para a construção do meu estudo. Penso que a validação desta proposta de estudo passa muito pelo suporte empírico realizado no decurso do estágio e da implementação das atividades integradoras e articuladas.

Logo no início da minha observação fiz um levantamento junto de todas as crianças da sala⁸, questionando se gostavam de histórias – todas as crianças responderam que sim, e vinte (em 25) crianças afirmaram mesmo gostar “muito” ou “imenso” de histórias. Como pessoa que lhes conta habitualmente histórias apontaram maioritariamente o pai, a mãe, nalguns casos a avó e pontualmente uma tia. Martins & Mendes (2012) referem que “A colaboração da família é fundamental neste contexto” (p. 2), e Papalia, Olds & Feldman, (2001), acrescentam: “a interação social, especialmente em casa, é um factor-chave na preparação das crianças mais novas para a literacia⁹. (...) As técnicas interactivas para ler em voz alta, são também eficazes. Falar acerca dos livros (...) são importantes contributos para a literacia.” (p. 326).

Sabemos que as leituras realizadas por adultos, para as crianças, em diversos contextos podem funcionar com “recompensas”, Jean (2000) afirma que essas leituras-recompensas, com muita frequência “revelaram-se determinantes para certas crianças no desencadeamento de um desejo tenaz de aprender verdadeiramente a ler.” (p. 71).

Também Pedro Strecht (Almeida & Strecht, 2002) afirma que:

Embora haja muita coisa que é terapêutica e que não precisa de ser feita, obrigatoriamente, por técnicos da psicologia ou da psiquiatria infantil. O pai ou a mãe que, à noite, lêem uma história a uma criança, isso é terapêutico. Há muitas coisas que são feitas num bom registo intuitivo e afetivo, e que funcionam como tal.

⁸ Através de um pequeno inquérito por entrevista, com três perguntas: “Gostas de histórias? Qual a história de que mais gostas? Quem costuma contar-te histórias?”

⁹ Embora seja um conceito em constante evolução, segundo a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Literacia é a aptidão para compreender e utilizar informação escrita na vida quotidiana, em casa, no trabalho e em sociedade, com vista a atingir objetivos pessoais e alargar conhecimentos e capacidades.

Sem dúvida que o envolvimento dos pais na leitura é indispensável. Levar as crianças a ler começa por aí. A capacidade de tirar gosto e prazer da leitura é muito favorável pela qualidade da relação que os pais têm com os filhos. Se os pais conseguirem envolver os filhos diretamente, contando-lhes uma história, claro que as crianças vão ser mais autónomas... Elas próprias podem começar a ler, por repetição do modelo em que viveram. Muito mais difícil é o caso de uma criança cujos pais não têm hábitos de leitura, que nunca viu os pais pegarem num livro, que nunca ninguém leu com ela.

Ora, nenhuma criança respondeu a este item (“Quem costuma contar-te histórias?”) como sendo a educadora uma das pessoas a quem gostavam de ouvir contar histórias, e isso causou-me algum espanto, mas foi também uma muito provável força impulsionadora para a minha proposta de estudo, à época ainda emergente. Só aqui me apercebi que o que Marques (1986) escreveu em 1986 continua ainda a acontecer no ano 2014: “sendo pena que os educadores de infância não dediquem mais tempo a contar histórias, servindo-se quer de livros de histórias com gravuras, quer de livros com gravuras e palavras”. (p. 33). Eu diria “sendo pena que alguns educadores de infância, **al-guns**.”

Quanto às histórias de que as crianças disseram mais gostar são muito diferenciadas, indo desde as histórias mais tradicionais, como *Os três porquinhos*, até histórias que as crianças referem sobretudo por ter visto em filme, como *A Pequena Sereia*, ou de livros de uma leva mais recente, neste *boom* de novas editoras que publicam maioritariamente literatura de potencial receção infantil, de que são exemplos as editoras Bruáa, Minutos de Leitura, OQO, Planeta Tangerina e Kalandraka, em livros como *A que sabe a lua?* (Grejniec, 2003); *Pê de Pai* (Martins & Carvalho, 2006); *Uma lagartinha muito comilona* (Carle, 2011 c); entre muitos outros.

Considero que a criança é um ser participante e competente, e tento funcionar dentro de uma lógica de uma pedagogia participativa. De acordo Oliveira-Formosinho (2013):

A atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do educador é o de organizar o ambiente, observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade e a continuidade educativa. As atividades e os projetos são concebidos como ocasião de as crianças fazerem aprendizagens significativas. (pp. 28-29).

Seguindo estas premissas, tive em consideração as respostas das crianças e julguei que seria uma mais-valia contar com o alargamento do repertório de histórias que as crianças passariam a conhecer e toda a exploração que daí adviria – desde a exploração da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ao Conhecimento do Mundo, passando por todas as Expressões, mas também pela área da Formação Pessoal e Social, a Matemática e até mesmo pelas Tecnologias da Comunicação e da Informação, podendo assim fazer uma abordagem holística das temáticas exploradas, criando uma articulação das áreas de conteúdo trabalhadas no jardim-de-infância. Rodari (1993) refere:

Nenhuma hierarquia de matérias. E no fundo, uma matéria única: a realidade, encarada de todos os pontos de vista, a começar pela realidade primeira, a comunidade escolar, o estar em conjunto, o modo de estar e de trabalhar em equipa. Numa escola deste género a criança já não está como um «consumidor» de cultura e de valores, mas sim como um criador e produtor de valores e de cultura. (p. 200).

Uma das estratégias utilizadas logo de início, que adveio de uma potencialidade encontrada, a quantidade de livros que tinha à minha disposição - foi a tentativa de criação de uma rotina, sempre envolta em surpresa, “As histórias que vêm dentro do saco”. Esse criar de curiosidade relativamente aos livros, e ao que eles nos podem trazer e contar, desenvolveria apetência pela leitura individualizada, pela leitura partilhada, e seria fundamental para o sucesso do trabalho realizado. Estimular as motivações intrínsecas à volta dos livros, ou como referem Martins & Mendes (2012) “as crianças identificam motivos pessoais que justificam a sua vontade de aprenderem a ler e a escrever, por exemplo, para lerem livros, para lerem legendas dos filmes” (p. 3). São estes motivos pessoais que levam à criação de um “projeto pessoal de leitor-escritor”, ou seja, saber ler e escrever para atingir um determinado fim. Alves Martins & Niza (1998) referem que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve a apreensão do sentido dessas experiências, e isto só pode ser conseguido quando a leitura e a escrita são utilizadas frequentemente em contextos de comunicação. O interesse da criança pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura e de escrita, desenvolvidas pelos que convivem mais diretamente com as crianças (educadores e famílias). O papel da família e dos educadores pode ser determinante na construção de um projeto de leitor-escritor.

Martins & Mendes (2012) afirmam que “Diversos autores defendem que o educador deve criar na sua sala de pré-escolar um espaço e um tempo dedicados à leitura e à atividade de contar histórias” (p. 6). Podemos mais uma vez referir a importância que as crianças dão

ao ambiente criado, à partilha e à mediação da leitura realizada, normalmente, por um adulto. Tornar estas crianças capazes de fruir dos prazeres da leitura, mesmo que só através de imagens, do contacto generalizado e frequente com os livros, foram os objetivos que me propus realizar a longo prazo, tão longo quanto a duração da Prática de Ensino Supervisionada durasse.

Numa fase embrionária da minha prática supervisionada e porque todas as atividades lançadas tinham tido esse caráter de articulação a partir das histórias, pensava lançar-me então num trabalho cujo campo de ação prioritário para a intervenção em contexto de estágio, e também a minha principal finalidade, seria a articulação das áreas de conteúdo através das histórias para a infância. De acordo com Roldão (2009) podemos definir a articulação em duas vertentes:

- Articulação vertical - lógica de progressão do conhecimento disciplinar.
- Articulação horizontal – lógica de harmonização e interação da aquisição de conhecimentos num mesmo patamar de desenvolvimento.

Foi esta última vertente que pretendi desenvolver, tendo consciência que trabalhando nesta vertente estaria implicitamente a preparar as crianças para a outra faceta da articulação, a vertical. Uma vez que o grupo com o qual realizei a minha intervenção era um grupo de crianças com quatro anos, não pretendi focar a minha prática na articulação com o próximo nível de educação, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas sim no mesmo patamar de desenvolvimento.

Partindo destes princípios, foram **objetivos** do meu plano de intervenção:

(na ótica da criança):

- Realizar uma abordagem articulada e significativa às áreas de conteúdo em jardim-de-infância
- Contactar de forma frequente com as histórias para a infância, nos mais variados suportes, mas com maior foco nos livros

(na ótica da estagiária):

- Criar uma lógica de harmonização e interação da aquisição de conhecimentos num mesmo patamar de desenvolvimento

Para tal concorreram as **estratégias**:

- Realização de tarefas práticas em que o envolvimento das crianças fosse uma constante
 - Reconto de histórias com recurso a suportes diversificados
 - Faz de conta estruturado e dramatizações
 - Manipulação de formas animadas e sombras
 - Atividades de caráter experimental – conhecimento do mundo
 - Jogos de exploração matemática
 - Lengalengas, trava-línguas
 - Registos de ideias do coletivo, com exibição/exposição para a comunidade educativa (exemplo: jornal de parede)
 - Elaboração de objetos plásticos a partir de ideias surgidas nas histórias
 - Reorganização do espaço e materiais da sala, com ênfase na área da leitura
 - Visitas de estudo
- Realização de sequências de aprendizagem planeada, com prossecuções lógicas e coerentes

Como exemplo de uma sequência realizada: a partir da exploração de um livro semeámos feijões, cantámos canções, fizemos registos gráficos do crescimento das plantas, fizemos faz de conta estruturado, realizámos um filme documentário.

No entanto, e apesar de conseguir implementar muitas das atividades planeadas partindo dos objetivos e das estratégias lançadas, a possibilidade de investigação-ação não estava a ser alcançada devido a diversas condicionantes existentes na instituição e na dinâmica da sala. Se por um lado as crianças, as famílias e a equipa reagiam muito positivamente às propostas, nem sempre havia disponibilidade da equipa para realizar um trabalho articulado, sentindo-me frequentemente com pouco “espaço” para a intervenção continuada.

À medida que a prática ia avançando tornava-se cada vez mais evidente que necessitava de direcionar o meu estudo para outro caminho, embora dentro da mesma área, e tendo como base o trabalho, que considerava coerente, que estava a ser realizado. Foi assim que **o problema**, que levou à questão de investigação, subjacente ao estudo a realizar ganhou forma:

- Conceções de diferentes profissionais sobre a importância das histórias na educação de infância
 - Porquê as histórias?
 - Para quê as histórias?

Os **objetivos gerais** foram então delineados:

- i) Conhecer as concepções de diferentes profissionais sobre a importância das histórias na educação de infância.
- ii) Compreender o sentido educativo e a intencionalidade pedagógica na criação e na utilização das histórias

Assim, através de um conjunto de perguntas na forma de entrevista, foram recolhidos depoimentos que foram tratados através da análise de conteúdos e depois discutidos confrontados com a recolha teórica e empírica.

2.2. Paradigma - “Creio nos anjos que andam pelo mundo (...) Creio nas lendas, nas fadas, nos atlantes” (Correia, 2000)

Um paradigma é um sistema de valores e de crenças que orienta a metodologia de trabalho e fundamenta as suas concepções. Este estudo seguiu o paradigma qualitativo ou interpretativo. A investigação qualitativa diz respeito aos métodos qualitativos, é a investigação “descritiva”, que resulta diretamente da análise dos dados recolhidos (transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos, fotografias e gravações áudio ou vídeo). As metodologias qualitativas proporcionam uma mais estreita aproximação entre quem realiza a pesquisa e as pessoas que desenvolvem a atividade que é objeto de investigação e permitem chegar a resultados empíricos credíveis para uma comunidade mais vasta.

Com esta orientação, selecionei as técnicas e instrumentos de recolha, produção e de análise dos dados: a observação, a pesquisa documental, os inquéritos por entrevista (às crianças e aos adultos), seguidos pela análise de conteúdo e pela triangulação dos dados obtidos.

Quanto à minha atitude enquanto investigadora, realizei sempre uma observação participante, estando, desde o início da prática supervisionada, sempre integrada no grupo observado, o que me permitiu uma “imersão no contexto” e a realização de uma análise intensiva e global do meu objeto de estudo.

2.3. *Design* de estudo - sementes, terreno, raízes

Depois de algumas discussões acerca do *design* de estudo aplicado a este trabalho, conseguiu-se algum consenso relativamente à ideia de se aproximar da *Grounded Theory* ou Teoria Enraizada. Charmaz (2014) define assim os métodos da Teoria Enraizada:

Grounded Theory methods consist of systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyzing qualitative data to construct theories from the data themselves. Grounded theory begins with inductive data, invokes iterative strategies of going back and forth between data and analyses, uses comparative methods, and keeps you interacting and involved with your data and emerging analysis. (p. 1).

Interessa-me aqui sublinhar a ideia da possibilidade de uma orientação sistemática mas flexível, com espaço suficiente para essa iteratividade¹⁰. Mais adiante Charmaz (2014) afirma: “Grounded theory gives you focus and flexibility. This method offers the tools for conducting successful research. Grounded theory strategies will help you get started, stay involved, and finish your project.” (p. 3). E esse reforço no foco e na flexibilidade é mais um sinal de que este caminho poderá ser aquele que procurava.

A teoria enraizada realiza recolha de dados e analisa-os permanente, repetida e sistematicamente. Através de métodos comparativos devem ser analisadas ações e processos em vez de temas e estruturas. Foi assim que pretendi fazer este estudo, revendo e analisando quer o processo da minha prática supervisionada quer relacionando as respostas dos entrevistados com a teoria existente nas obras de referência convocadas para este trabalho. Considerei pertinente usar as narrativas e descrições, bem como a importância de outros tipos de documentos tais como fotografias e desenhos e o facto de os situar nos seus contextos.

Foi fundamental escrever sempre, quer em todos os momentos da PES em que aconteceram situações relacionadas com as questões de estudo, como depois, sempre que ocorrerem ideias surgidas aquando da leitura de um documento importante, da assistência a um Encontro, uma Conferência, entre outros. Foi essencial não perder de vista a questão orientadora de estudo e os objetivos que queria atingir. Muitas vezes fui assaltada pelas

¹⁰ Iterativo - Diz-se do processo que se repete diversas vezes para se chegar a um resultado e a cada vez gera um resultado parcial que será usado na vez seguinte. Feito de novo; repetido. Repetido muitas vezes. (<http://www.dicionarioinformal.com.br/iterativo/> Consultado em 07.02.2016)

questões: “será que eu recolhi dados suficientes sobre a experiência e os saberes da pessoa ou sobre a situação?” Que tipos de comparações posso fazer entre os dados?

Para entrevistar os participantes-chave foi fulcral fazer uma preparação rigorosa para a entrevista, foi importante ir à procura de dados profissionais sobre as pessoas antes de as entrevistar, para poder estar à vontade e conduzir a entrevista sem receio de não conseguir dar continuidade à conversa iniciada. Esta procura permitiu ainda fazer perguntas específicas aos entrevistados, revelando assim que conhecia o seu trabalho e tornando a situação mais confortável para ambos os lados. É muito importante estar aberto e disponível para o que se ouve, o que se vê e o que se aprende numa entrevista. E tenho consciência de que o resultado das entrevistas realizadas e das comunicações transcritas e aqui apresentadas em anexo é a maior riqueza e interesse que este estudo possui.

O que se pretende com esta pesquisa é a sistematização e construção de conhecimento relativo às conceções de diversos profissionais ligados às crianças em idade pré-escolar e/ou às histórias com potencial receção infantil. Esta construção de conhecimento (novo) é baseada em dados recolhidos diretamente no terreno. Charmaz (2014) afirma “Follow this grounded theory strategy: seek data, describe observed events, answer fundamental questions about what is happening, and then develop theoretical categories to understand it.” (p. 44). Será assim conhecimento construído empiricamente, mas não destituído de rigor.

A teoria enraizada permite a construção de conhecimento com base nas necessidades e nas experiências das pessoas e procura uma teoria que se adapte aos dados.

É necessário ir para o campo de ação e estar focada nos pontos relativos à investigação para fazer descobertas sobre as relações que se tecem entre eles – crianças, histórias, criadores, contadores, educadores – que fio invisível os liga? É necessário encontrar significado, discutir resultados, sem esquecer a importância da criatividade, porque é a criatividade que permite ao investigador colocar questões pertinentes e encaixar os dados com novas geometrias possíveis, tecer relações e dar azo a novas formulações. Assim, há que recolher dados, analisá-los e desenvolver uma teoria relativamente ao assunto estudado.

É também necessário recorrer à triangulação de dados, que sugere o uso de diversas fontes de dados de modo a obter uma descrição mais rica e completa dos fenómenos. A triangulação de dados não é uma técnica consensual entre investigadores, no entanto para Sousa (2009) confere robustecimento à investigação e permite reduzir o risco de

enviesamento das conclusões de um estudo, devido a não estar limitado a um único método, podendo ser uma garantia de validade. Duarte (2009) refere “que a mais-valia da “triangulação” consiste não em retirar conclusões fidedignas e precisas mas permitir que os investigadores sejam mais críticos, e até cépticos, face aos dados recolhidos”. (p. 14).

2.4. Participantes – a tripulação

Na elaboração deste estudo procurei seguir os princípios éticos sugeridos por Bogdan & Biklen (1994), nomeadamente, o consentimento informado dos entrevistados, a obtenção das autorizações para as fotos que me serviram de registo, muito embora tivesse, *à posteriori*, decidido que neste estudo utilizaria quase sempre fotos em que não aparecem as crianças implicadas no estudo, e quando aparecem os seus rostos não são visíveis. O anonimato das crianças foi assim respeitado, tanto no que se refere a imagens como a nomes. Todos os entrevistados (adultos) foram questionados sobre o facto de o seu nome ser mencionado no trabalho, sem codificação, e todos deram o seu consentimento, consentimento esse que ficou escrito, no caso das entrevistas realizadas à distância, e gravado em registo áudio, no caso das entrevistas presenciais. Exceção para os autores das comunicações, que fazem também parte do corpo documental analisado, no entanto considerei que, tendo sido as comunicações públicas, poderiam ser utilizadas para um trabalho académico desta natureza.

A seleção dos entrevistados foi feita por conveniência – ou porque tenho uma relação próxima a nível de trabalho ou porque são pessoas de referência para mim enquanto profissionais na área da criação literária, da educação, e/ou da animação de histórias.

Foram entrevistados catorze profissionais e transcritas duas comunicações, às quais assisti aquando do Encontro de Literatura para a Infância, que teve lugar na Escola Superior de Educação de Lisboa, a 23 de maio de 2015. Destas dezasseis pessoas implicadas no estudo, quatro são contadores de histórias, tendo três deles livros publicados, e uma destas pessoas trabalha também como mediadora de leitura numa biblioteca pública. Quatro são autores profissionais, seis são educadoras de infância, e entre as seis há uma educadora que tem livros publicados e uma outra que tem formação em teatro, profissão na qual já foi profissional a tempo inteiro e também já foi contadora de histórias em termos profissionais. Por último, duas das entrevistadas são professoras do ensino superior, nos cursos de formação de professores e educadores de infância e contam histórias nas próprias aulas, uma porque a sua área de trabalho é a Literatura para a Infância e a outra porque considera as

histórias como instrumento fundamental para chegar à compreensão (matemática) e ao conhecimento.

2.5. Instrumentos de recolha de dados

A observação participante e as notas de campo

As principais técnicas de recolha/produção de dados que considero ter utilizado foram a pesquisa documental, a observação participante e o inquérito por entrevista. Afonso (2005) considera que as técnicas de recolha/produção de dados através da observação são fidedignas e úteis, uma vez que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (tal como acontece com as entrevistas e os questionários). Os produtos da observação são registos escritos ou registos em vídeo realizados pelo investigador.

Para Quivy & Campenhoudt (1998) a entrevista, seguida de análise de conteúdo, é o método que mais se utiliza em paralelo com os métodos de observação. Ambos são complementares e permitem a realização de um trabalho de investigação aprofundado, que, quando conduzido de forma adequada, apresenta um grau de validade satisfatório.

No exercício da minha prática supervisionada comecei por reunir um conjunto de documentos, para o que solicitei à educadora cooperante o acesso ao dossiê relativo ao projeto pedagógico, consultei a página do externato na internet e fiz revisão da literatura, quer referente a métodos e técnicas de investigação em educação, quer referente ao desenvolvimento infantil, mais propriamente na faixa etária dos 3 aos 5 anos e ainda relativamente a atividades adequadas a crianças em idade pré escolar.

Realizei ainda duas entrevistas à educadora cooperante, entrevistas essas que foram reveladoras relativamente às opções no que se refere à gestão de tempo, espaço e materiais feitas na sala.

No decorrer do processo, devido a ter observado as rotinas, dirigi um conjunto de três questões a cada criança¹¹, individualmente e tendo informado cada criança qual o propósito das minhas questões, o que permitiu uma reflexão acerca das perceções das crianças quanto à temática abordada – as histórias e as inúmeras possibilidades de exploração na educação pré-escolar.

¹¹ “Gostas de histórias? Qual a história de que mais gostas? Quem costuma contar-te histórias?”

Depois destes passos, sintetizei as observações feitas, transcrevi as entrevistas, e fiz uma análise que me possibilitou um conhecimento global do grupo e do meio envolvente, que me permitiu ter uma ação pedagógica pertinente e coerente que me levou à intervenção articulada durante o tempo de prática supervisionada.

Assim, numa primeira fase houve uma **observação participante**, que foi crucial na tomada de decisões em termos do estudo a realizar. Desta observação resultaram um conjunto de **notas de campo** e o portefólio da PES.

Sousa (2009) refere que “a observação participante consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro.” (p. 113). E assim sucedeu, porque desde o primeiro dia da minha observação que fui tendo intervenções, ora por minha livre iniciativa, ora a pedido das crianças e da educadora cooperante. Estava, portanto, num processo de observação a partir do interior do grupo, como sendo um dos seus membros.

Nas técnicas de recolha de dados através da observação são de referir: as **notas de campo**, que Bogdan & Biklen (1994) descrevem como sendo “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (p. 150).

Pesquisa e análise documental

No que se refere a técnicas de recolha de dados através de pesquisa e análise documental, pela utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, esta tem a conhecida vantagem ser uma metodologia não interferente, não envolvendo a recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados. Sousa (2009) explica a pesquisa documental como um procedimento indireto que procura dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente. Segundo Afonso (2005), esta documentação está sistematizada quanto à natureza dos documentos, que pode ser dividida em documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados.

De entre os documentos considerados oficiais (Afonso, 2005), nesta fase do trabalho foram consultados despachos normativos sobre a educação pré-escolar, relatórios sobre o mesmo assunto – nomeadamente a legislação sobre condições logísticas, número de crianças

por sala e por metro quadrado, entre outras. Foram ainda consultados o projeto educativo, os planos curriculares, o projeto pedagógico, os registos estatísticos com informação quantitativa - número de alunos, professores, funcionários, entre outros.

Nesta etapa fiz recolha de informação a partir de documentos considerados públicos (Afonso, 2005) nomeadamente “manuais” para a educação pré-escolar, artigos e notícias sobre educação.

Nos documentos de natureza privada (Afonso, 2005) realizei consultas e recolhi informação nas fichas pessoais das crianças e no dossiê do projeto pedagógico se enquadra nesta natureza de documentos.

Ainda numa lógica “não interferente” (Afonso, 2005) pesquisei na internet informações sobre o externato e registei também informações sobre a sala, os materiais usados, trabalhos realizados pelas crianças, etc.

Entrevista semiestruturada: guiões de entrevista

A entrevista, segundo Quivy & Campenhoudt (1998), é o método de investigação que mais se utiliza, em paralelo com os métodos de observação, e permite recolher dados a partir do questionamento feito diretamente a cada sujeito selecionado. Trata-se de estabelecer uma conversa durante a qual se vão lançando as perguntas às quais o entrevistado vai respondendo. A entrevista semiestruturada conta com um conjunto de perguntas escritas num guião previamente elaborado, mas que permite que no decorrer da conversa vão surgindo outras, de acordo com o rumo das respostas dadas pelo entrevistado. O entrevistador tem que estar atento e perceber se as respostas vão ao encontro daquilo que necessita de ver respondido e deve ser suficientemente subtil para não condicionar o raciocínio e as respostas do entrevistado.

Neste estudo, todos os participantes – os entrevistados - foram informados dos propósitos da entrevista, e do estudo, e consentiram a utilização do seu nome no mesmo. Além disso, todos validaram *à posteriori* a entrevista transcrita, tendo havido apenas pequenos acertos relativos a marcas de oralidade presentes no texto. Nos casos em que as entrevistas, devido à impossibilidade de encontro presencial, foram respondidas por escrito, já não se colocou a necessidade de validação do texto, uma vez que os próprios entrevistados o escreveram.

Os guiões de entrevista tiveram uma base comum, mas foram adequados aos diferentes participantes, segundo a sua profissão ou multiplicidade de experiências. À medida que fui realizando as entrevistas, e porque houve diferenças temporais significativas entre a sua realização, tive também oportunidade de fazer algumas revisões e afinar as perguntas, ganhando uma melhor compreensão de como e quando lançar algumas das questões. Houve perguntas que foram sendo acrescentadas porque, para além da especificidade dos entrevistados, se ia desenhando também aquilo a que realmente queria chegar com este estudo.

Na transcrição das entrevistas entendi colocar em rodapé algumas explicações que considerei importantes para situar o leitor no universo da conversa. Quando essas notas de rodapé dizem respeito a referências bibliográficas, as mesmas transitaram também para a listagem geral de referências usadas no estudo.

2.6. Procedimentos

2.6.1. Recolha de dados

A recolha de dados foi feita em duas fases distintas. Uma primeira fase enquanto realizava a prática supervisionada e outra fase durante as entrevistas realizadas. Na primeira fase os dados foram recolhidos quer através da observação participante, quer através da pesquisa documental.

As entrevistas foram pensadas e elaboradas de acordo com as especificidades dos entrevistados, embora as linhas de orientação existentes no guião base fossem as mesmas.

Não houve codificação dos entrevistados, por um lado porque me fazia sentido que se possa relacionar o posicionamento face às histórias na relação com as crianças por parte de cada entrevistado e também porque todos os entrevistados deram a sua autorização para que o seu nome pudesse constar neste estudo. Para tornar mais fácil a identificação e leitura, sempre que uma citação diz respeito a um entrevistado, usa-se a sigla do nome respetivo, que consta da lista de siglas e acrónimos constante no início deste trabalho (p. xv).

2.6.2. Tratamento e análise de dados - confronto de titãs

Segundo Bogdan & Biklen (1994) é nesta fase que se realiza uma sistematização de todo o material recolhido – notas de campo, transcrições de entrevistas e sínteses da pesquisa documental. A análise implica o trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões e descoberta de aspetos importantes e finalmente a decisão do que vai ser transmitido aos outros – a divulgação de resultados.

Neste estudo, os dados obtidos nas entrevistas foram tratados através da análise de conteúdo (cf. Anexo III – Tabela 1). Para tal foram sistematizados em temas, categorias, subcategorias, indicadores, unidades de registo e frequência. No entanto verifiquei que em alguns dos temas não seria tão importante a contabilização ou frequência, mas sim o conteúdo na sua essência, poder transcrever exatamente o que foi dito pelos entrevistados.

Quanto aos dados relativos às notas de campo (cf. Anexo IV), foi criada uma relação entre os dias de estágio e o número de intervenções e de registos relativos ao tema em estudo – as histórias de potencial receção infantil. Foi ainda feita uma tentativa de sistematização das histórias lidas ou contadas e o trabalho de articulação de áreas conteúdos na sala (cf. Anexo V - Tabela 2).

A análise documental serviu para reforçar ou confrontar posicionamentos dos entrevistados face à importância das histórias na educação e em idade pré-escolar.

3. APRESENTAÇÃO/DISCUSSÃO DE RESULTADOS – a chegada à galáxia e o consílio dos seres imaginários

Nesta fase do estudo procurei igualmente apoiar-me nos princípios éticos sugeridos por Bogdan & Biklen (1994), nesta etapa focando a autenticidade dos resultados. O mais difícil, ao longo da escrita, foi tomar decisões sobre o que selecionar, pois a recolha tinha dado tantos e tão bons frutos que foi quase penoso fazer uma seleção isenta e que coubesse no limite de páginas aconselhado para o trabalho.

Este capítulo foi especialmente impregnado pelo espírito da temática do estudo, ou seja, a ideia da transversalidade que percorre as histórias acabou por se materializar aqui, porque, de facto, tudo está ligado com tudo. Se na vida, de um modo geral, e na da criança em particular, não há compartimentos estanques, tudo está relacionado com tudo, por que razão os conteúdos a tratar têm que estar tão separados? Esse foi o mote da minha PES, reconhecendo as intencionalidades de trabalho nas diversas áreas e domínios mas articulando as atividades para dar sentido às aprendizagens e, através de uma história, abordar o mundo. Porque as histórias têm muitos mundos dentro. Foi isso principalmente que quis reforçar com este estudo.

Começo pela expressão “Era uma Vez” que, disse-me um professor de História que muito admiro, é uma das noções mais importantes que podemos dar à criança, nela está tudo o que precisamos, noções históricas, era – espaço, era – tempo; quem somos, de onde vimos, para onde vamos, o que nos rodeia, o que os outros enfrentaram – as histórias como elemento crucial da História – situar-se no aqui agora, a partir da ficção, para viver a realidade. “Era uma vez” é o princípio da contagem mas também da narração.

Era uma vez este trabalho em números:

❖ 1.ª Fase:

Grupo de **25** crianças com **4** e **5**¹² anos

90 Dias de estágio

42 Notas de campo (o que significa **42** dias) com referência à utilização das histórias no contexto da PES (cf. Anexo IV). Neste anexo (IV) é possível encontrar referência aos **30**

¹² Quando terminei a PES (junho 2015) já havia no grupo um número significativo de crianças com 5 anos – cerca de 15.

livros lidos às crianças e a mais **1** história contada, num total de **31** histórias trabalhadas em sala, por minha iniciativa.

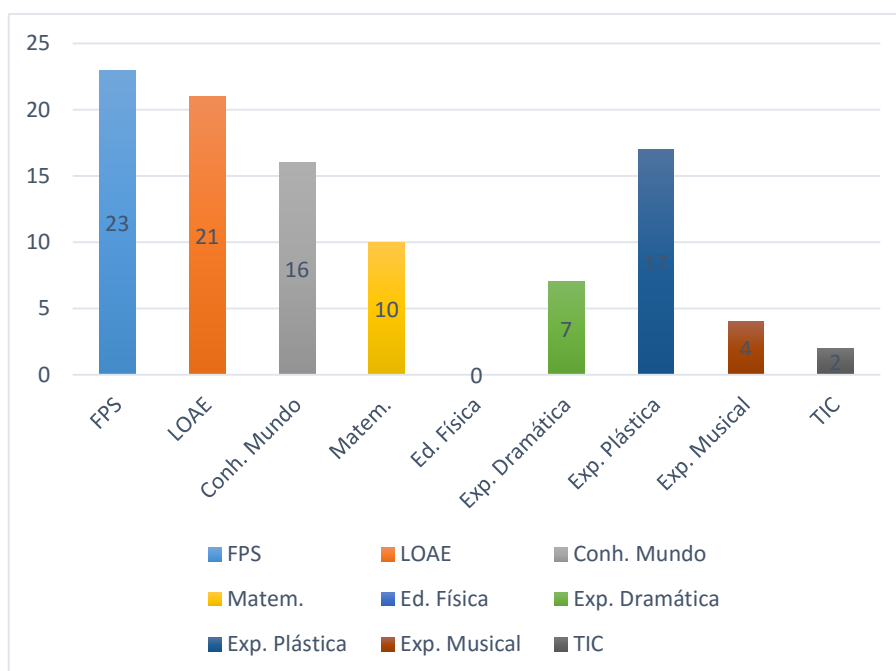


Figura 1. Áreas de conteúdo intencionais, trabalhadas de forma articulada, nas 31 histórias exploradas. Fonte própria.

A partir das histórias foram trabalhadas competências em todas as áreas de conteúdo. O gráfico apresentado na figura 1. mostra o número de intervenções por área (e a tentativa de articulação de conteúdos com base nas histórias) nas 31 histórias trabalhadas. É relevante a presença da Formação Pessoal e Social (FPS) e também do Desenvolvimento da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (LOAE). Tendo sido estas duas áreas transversais a todas as histórias, aqui aparecem com 23 e 21 intervenções, respetivamente, enquanto áreas intencionais, ou seja, que tiveram uma preparação prévia e não surgiram apenas “por acaso” no decurso da exploração da história. Também houve exploração ao nível do Conhecimento do Mundo (em 16 histórias), da Matemática (em 10 histórias) e de todas as Expressões. O que ficou mais longe de ter um trabalho regular e articulado foi a área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em parte devido à inexistência de equipamento na sala e na instituição, mas também devido a opções da própria instituição e da equipa educativa, e não por relutância minha em trabalhar essa área. No que respeita às expressões, há que salientar que o grupo conta com sessões conduzidas por professores especialistas, de Expressão Dramática, uma vez por semana, e de Expressão Musical, duas vezes por semana. Ao nível da Educação Física/Expressão Motora não houve nenhuma intervenção específica

da minha parte, em sala, em articulação com a exploração das histórias, principalmente porque as crianças contavam com três professores especialistas na área (dois de natação e um de atividades gímnicas), e todo o trabalho mais particular nessa vertente era remetido para essas sessões. No entanto, sempre que houve oportunidades, em situações de exterior propus atividades, sob a forma de jogo, que pretendiam explorar as competências motoras e que pretendiam seguir a linha de trabalho proposto. O melhor exemplo disso foi a “caça ao urso” realizada no jardim da instituição. Devo referir que houve sempre a tentativa de articular o trabalho desenvolvido na sala com o que era realizado nessas sessões, com os outros professores, nomeadamente no que respeita a música e a consciência fonológica, atividades mais facilmente mobilizáveis em momentos de transição e em trabalho com pequenos grupos.

Resultados – evidências:

Enquanto resultado da minha ação, embora com os constrangimentos inerentes à própria condição de estagiária, posso afirmar que os efeitos da implementação da minha linha de trabalho, através das histórias, foram positivos. Há evidências – nomeadamente através das vozes das crianças, algumas apresentadas nas notas de campo (cf. Anexo IV), bem como os registos das intervenções realizadas, que comprovam que uma prática intencional, com base nas histórias, faz sentido para as crianças e tem o poder de estabelecer pontes entre a ficção e o quotidiano, dando a ver o que sempre esteve por perto mas que parecia não estar visível. Alguns dos exemplos mais flagrantes para mim são, por exemplo, aquando da exploração da história *Uma lagartinha muito comilona* (Carle, 2011c) escrevi esta nota (cf. Anexo IV. x. 07.04.2015):

A história foi lida, recontada, trabalhada em algumas das suas possibilidades – alimentos, tipo e contagem, que a lagarta ingere, dias da semana, cores, metamorfoses. (...) Falámos do nascimento, do crescimento e da morte, da transformação, do ciclo de vida das lagartas, relacionámos com os bichos-da-seda existentes na sala com a avó de alguém que “não se transformou em borboleta mas também foi voar para o céu”.

Ou, ainda no mesmo dia, e tal como já mencionado anteriormente, quando uma das crianças viu as marcas no céu, feitas por dois aviões que se tinham cruzado, e que formavam um X (cf. Figura 18. Anexo IV. cc. 07.04.2015), que foi identificado como “O nome do Xico.” O Xico é a personagem de uma história trabalhada na sala.

Esta “Apresentação de resultados” não pretende dar respostas taxativas a questões que não apresentam ainda e que dificilmente virão a apresentar consensos. Pretendo sim,

mostrar que é possível trilhar caminhos com as crianças, através das histórias, valorizando ambas. É possível dotar as crianças de experiências mais amplas: “Experimentar e viver. Viver muitas vidas. Em muitas épocas. Muitos lugares e muitas circunstâncias diferentes. É uma forma de nos treinarmos para o conhecimento do outro. É por isso que as obras literárias nos podem tornar mais empáticos e humanos.” (IMM, pp. 168-169, l. 29-2). Ou como refere ainda outra autora/ilustradora:

A leitura faz com que a nossa cabeça experimente coisas que às vezes o nosso corpo não experimenta ou não pode experimentar e, no fundo, é uma forma de termos experiências sem viver um certo tipo de coisas. É uma forma de fazer perguntas sobre o mundo em que vivemos. Os livros e as histórias em geral são uma alavanca de mudança de mentalidades. (...) é que ler é uma forma muito intensa de nos pormos no papel do outro (...) e isso faz-nos mais tolerantes e mais compreensivos em relação aos outros. Fora as partes lúdicas todas de experimentar coisas diferentes e de brincar... (MM, p. 187, l. 10-23).

Mas também uma educadora:

O conto tem uma função educativa e pedagógica abrangente, sossega a criança, arruma os sentimentos, situa-a na sua família, nas suas relações, e em si. É como se a fantasia e a realidade convergissem para um local comum, onde os conflitos se esclarecem. As histórias são estimulantes da imaginação, da criatividade, a criança pode viver outra vida, outro papel, pode encontrar soluções para situações urgentes e ter sempre um final feliz! (...) Conto histórias porque tem um valor enorme para cada um, impulsiona o crescimento. (...) Primeiro como pessoa, as histórias fazem parte de mim, é algo que consigo dar aos outros com o coração, com prazer. (SF, p. 192, l. 1-25).

Voltamos à questão já anteriormente enunciada por Rodari (1993), de que a fantasia é necessária, não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo. Ou, como afirmou Fragateiro (1992) que possibilitar a entrada das artes nas escolas seria dotar os alunos de instrumentos que lhe permitissem trabalhar na sua área do saber tal como o grande jogador de xadrez: um enorme conhecimento dos milhares de combinações possíveis, aliado a uma grande capacidade de resposta às situações imprevistas. Também Bahia (2008) escreve que “A criatividade pode ser consensualmente definida como a capacidade para superar ideias tradicionais, regras, padrões ou relações já existentes e criar novas ideias, formas, métodos, interpretações com significado.” (p. 2). Então, de acordo com os autores e os entrevistados acima mencionados, ao proporcionar às crianças o conhecimento de um

leque variado de histórias, estamos implicitamente a possibilitar a aquisição de novas formas de ver e de se posicionar no mundo, de forma mais atuante, mais crítica, talvez mais criativa. “Os livros podem ser isso: como num jogo de computador em que temos muitas vidas, os livros também nos dão vidas extra, mais oportunidades de viver, sentir e, com esse material todo, refletir melhor sobre nós próprios e o mundo.” (IMM, p. 164, l. 5-8)

Mas afinal como começa tudo? De onde vêm as histórias? “As histórias vêm de tudo o que vejo, leio e ouço.” Afirmou MM (p. 186, l. 27-28). Uma das crianças do meu grupo de PES, o M., fez um desenho sobre a história *Vamos à caça do urso* (Rosen & Oxenbury, 2004) no qual representou um cavalo azul e um urso, e explicou: “O urso ia triste pelo mundo fora, mas encontrou um cavalo azul e ficaram amigos” (cf. Anexo IV. nn. 01.06.2015). Não será já a criatividade a fazer o seu trabalho? É também o encontro a que se refere SG (p. 140, l. 8-9), quando diz que “As histórias são um encontro (...) de emoções.” Porque na história contada ao M. não existia nenhum cavalo, mas o urso ficava sozinho e a imagem final do livro dá-nos essa ideia de solidão e tristeza, então o M. proporciona esse encontro com um cavalo azul, sabe que não é real, mas é o desejo, a expressão de uma necessidade de afetos que talvez seja universal nas crianças. Contextualizando ainda melhor os pontos de partida desta situação: Depois de ter levado o livro *Papá por favor apanha-me a lua* (Carle, 2011b), assisti a uma situação interessante - o FF a colorir um desenho, numa ficha dada pela educadora, coloriu de azul o círculo que deveria o sol. Alguém reagiu imediatamente dizendo que estava errado porque o sol é sempre amarelo, o FF ficou sereno e respondeu: “Sou eu que estou a pintar, eu decido de que cor quero, e assim poderia ser a terra vista do espaço.” A relação com o livro estava feita. Uns dias depois decidi levar uma provocação, mostrei *O artista que pintou um cavalo azul* (Carle, 2011a), o que respondia a várias das minhas necessidades, principalmente junto da equipa educativa, que nem sempre via com bons olhos estas minhas *excentricidades* de apoiar o preenchimento de um sol com a cor azul. Estas minhas provocações tiveram sempre inerente a necessidade de contrariar uma excessiva escolarização veiculada através do trabalho realizado exclusivamente com fichas para colorir, com fichas com letras e números, por vezes com alguma falta de articulação com outras atividades, necessidades e aprendizagens das crianças. É possível trabalhar os mesmos conteúdos de forma mais participada pelas crianças e mais prazerosa, até porque não nos esqueçamos, o jardim-de-infância é a primeira etapa da **educação básica** mas não do **ensino básico**. Foi nessa linha de atuação que explorámos, por exemplo, a história *Pequeno Azul e pequeno Amarelo* (Lionni, 2010). Ao explorar a história foram trabalhados conceitos

importantes como a cor, as figuras geométricas, noções de posição relativa, mas também os afetos, a família, a amizade. E depois disso houve lugar para atividades livres, nomeadamente construções com cartão, papéis, jogos de encaixe, pintura. “Estou a fazer um arco-íris, mas veio o vento e as cores ficaram desarrumadas. Parece a bruxa Mimi, que desarrumou o inverno todo.” (T.) (cf. Figura 6. Anexo IV. m. 14.01.2015).

Em todas as atividades que tiveram como ponto de partida as histórias (canções também são/contam histórias, peças de teatro também são/contam histórias) houve desenvolvimento de competências, umas observáveis no imediato e outras que se vão desenvolvendo ao longo do tempo. Competências entendidas como pequenas conquistas que as crianças vão conseguindo alcançar, e que são observáveis/mensuráveis. Quando se conta uma história é possível avaliar o que ficou no imediato: a criança reconta a história, responde a perguntas sobre a história, faz desenhos sobre a história, identifica e utiliza vocabulário novo. Mas também a médio prazo, quando se reporta a elementos ou fragmentos da história relacionando-os com os acontecimentos quotidianos ou com novos dados da ficção, de outras histórias. Vygotsky (2012) afirma “À atividade criadora baseada nas capacidades combinatórias do nosso cérebro, a psicologia chama imaginação ou fantasia.” (p. 24).

Não pretendi nunca situar a minha abordagem apenas num ponto como a criatividade, já referida, ou a apropriação de valores, ou nas conceções precoces acerca da funcionalidade da linguagem escrita. A minha linha de trabalho foi a de tentar uma abordagem holística de conceitos e conteúdos através das histórias e, naquilo que me foi permitido intervir e avaliar, o balanço foi extremamente positivo. Considero que houve contributos muito importantes, a nível de algumas famílias, que permitiram o prolongamento das histórias até casa. Encontro, nas minhas notas, registos como “A mãe da M. pediu para falar comigo, queria saber o autor e a editora dos livros que eu tinha mostrado ontem” (Anexo IV. kk. 05 de maio de 2015), e esse tipo de evidências deu-me dados concretos sobre a pertinência da minha atuação.

Interessou-me sempre, penso que interessa a qualquer aprendiz de educador reflexivo, em cada passo, perceber se estaria no caminho certo. Nessa procura de sentido fui encontrando pistas: (Rogovas-Chauveau, 1993, citado por Alves Martins & Niza, 1998) refere que as práticas familiares e sociais em que as crianças participam desde muito cedo têm um papel determinante na construção de um projeto de leitor-escritor, ou seja no modo como as crianças atribuem sentido à sua aprendizagem da linguagem escrita e que isto é inseparável da relação que se foi estabelecendo, desde muito cedo, com as várias práticas

culturais em torno da leitura e da escrita e com os seus utilizadores. Também Hohmann & Weikart (2003) afirmam que através da leitura de histórias às crianças, pelos pais ou quaisquer adultos significativos, se cria um laço emocional e pessoal muito forte, e assim as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e com a leitura.

O papel do educador, em conjunto com as famílias, é assim o de criar possibilidades de fruir e experimentar essas práticas culturais que trazem à criança experiências educativas no jardim-de-infância, que são determinantes para o seu desenvolvimento integral. Mas será possível, no jardim-de-infância obter resultados – medir o desenvolvimento, quando as propostas têm uma tão forte componente lúdica? De certa forma Vygotsky (2012) dá uma resposta possível ao dizer que:

O jogo da criança não é uma simples recordação do que viveu, é antes uma reelaboração criativa das impressões já vividas, uma adaptação e construção, a partir dessas impressões, de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afetivas. A propensão das crianças para o devaneio e para a fantasia é resultado da atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica. (p. 26).

Então, o jogo e a atividade lúdica são fundamentais para a organização do pensamento na criança, para o desenvolvimento e para as aprendizagens.

O que, e como fazer? Como proporcionar esse desenvolvimento através de atividades lúdicas, através de histórias que forneçam material para *crescer*? Alguns dos resultados/respostas a que cheguei com a minha prática e com as minhas pesquisas:

É imprescindível estar sempre à procura, à procura de novas histórias, de histórias que façam sentido para o grupo com quem se trabalha, mas também histórias que nos alimentem a nós. Ou, como diriam as crianças do meu grupo “Que história trazes hoje no teu saco?” Criar apetência, surpreender.

É necessário estar disponível e desenvolver competências que permitam ser cada vez melhor ouvinte, leitor, contador e mediador de histórias. Sim-Sim, Silva, & Nunes, (2008) referem que para estimular o desenvolvimento da comunicação verbal é necessário estimular a aprendizagem de saber ouvir. Ser um ouvinte atento do que a criança diz e servir de modelo – ouvinte e falante – prestar atenção à criança quando ela lhe dirige a palavra, dar-lhe tempo para tomar a vez no diálogo, expandir o que a criança vai dizendo. Se a criança disser as palavras de modo incorreto, devolver, naturalmente na conversa, as mesmas palavras de

forma correta. Mobilizo um registo em anexo (cf. Anexo IV. 1. 13.01.2015): «Ouvir cada uma das crianças com disponibilidade “Sabes, Ana Tália, no Natal, eu recebi um inspirador que inspira mesmo a sério!» (I.)” e responder naturalmente, devolvendo as palavras corretas: “Que sorte, I., agora já podes ajudar a aspirar a casa toda com o teu aspirador novo!”.

Fazer intervenções para pequenos grupos de crianças de cada vez. “Tudo o que precisamos é de leitores que contagiem leitores e que sejam capazes de transmitir a sua paixão, tão simples como isto. (AM, p. 214, l. 16-18). E ter em atenção a introdução de novas histórias, que deverá obedecer a ritmos que permitam a exploração de cada uma, sem pressas, podendo repetir aquelas de que as crianças mais gostam. Porque saber como se desenrola e termina a história dá segurança à criança.

Perceber que as crianças se apropriam do que ouvem e do que veem, e por isso lhes devemos proporcionar momentos de proximidade emocional, de qualidade linguística, de riqueza estética que, se se tornarem rotina, poderão fornecer formatos previsíveis, não rígidos, que ajudam as crianças a aprender a participar na atividade auxiliando assim, as crianças, a desempenhar uma tarefa que ultrapassa a sua capacidade individual (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Selecionar criteriosamente os livros pela forma e pelo conteúdo. Aproveitar os vários estratos de significado que existem nas ilustrações dos livros de imagens. As “lições” que as crianças aprendem nos livros não se limitam ao texto impresso, estendendo-se ao poder dos diferentes meios (Dyson & Genishi, 2002).

Identificar a importância de três momentos para contar uma história, Rigolet (2009) afirma que a história tem sempre um momento de preparação, um de narração e um de pós-contar. Sobre o pós-contar refere que todos os autores por si [Rigolet (2009)] consultados «privilegiam, no fim da narração (ou da leitura), um espaço em silêncio e um tempo particular para cada um se reencontrar consigo próprio, sem ser pressionado a agir, um ‘tempo sem tempo’, de meditação, e um ‘espaço espaçoso’.» (p. 171).

Utilizar os momentos de conversa para fazer muitas perguntas e certificar-se de que as crianças estão a apreender os conceitos subjacentes, o vocabulário (Mason & Sinha, 2002), mas também lançar desafios que levem a criança a encontrar soluções: Vamos ajudar o João Ratão a mudar de vida!, digo eu, fazendo propostas às crianças.

Diversificar as formas de contar, com recurso a marionetas, a sombras, a improvisações estruturadas, integrando poemas, rimas e canções como contendo histórias em si mesmas. Fornecer às crianças materiais diversificados de leitura e de escrita, de faz de conta, de marionetas e formas animadas. Na nota de campo de dia 16.12.2014 pode ler-se:

Leitura e exploração do livro *A rima do Romeu* (Many, 2008). Como estratégia de motivação do grupo para a história cantámos a canção “Arca de Noé” (...) A canção é acompanhada com uma coreografia simples e as crianças costumam aderir bem. Como fala de animais, foi o mote para o momento de ativação de conhecimentos prévios. Durante a leitura e exploração da história, feita com marionetas de dedo (...). (Anexo IV. i. Nota de campo).

Encorajar as crianças a contar histórias, a inventar histórias e a “escrever” histórias, seja através de desenhos que elas próprias fazem, seja através do ditado que fazem à educadora e que esta regista para mais tarde voltar à história criada. “Como nos lembramos? Porque alguém nos conta. Então este contar e ser contado é essencial, para ter memória, para ter história, para ser humano”. (RC, p. 152, l. 6-8). Neste âmbito fui construindo com o meu grupo da PES um livro pessoal. A partir de uns itens lançados por mim, e sempre com o meu apoio individualizado, cada criança construiu o seu próprio livro que continha registos tão diversificados como o seu nome, o peso, a altura, a brincadeira favorita, entre outros. Cada página tinha um título escrito, a representação que a criança fez desse item, em desenho, fotografia ou colagem e, por vezes, uma legenda ditada pela criança. (cf.. Anexo IV. t. 02.02.2015 - Figura 14).

Todos os resultados aqui apresentados foram experimentados durante a minha prática, tal como evidenciam as notas de campo compiladas no Anexo IV, algumas das quais mobilizei ao longo do trabalho.

❖ 2.^a Fase:

14 Entrevistados + 2 comunicações transcritas (depois de assistidas)

Idades dos participantes: dos 30 anos até cerca dos 60 anos

Anos de Experiência na profissão: de 6 meses até mais de 30 anos

Formações¹³: Muito distintas, desde Engenharia, *Design* de Comunicação, Artes do Espetáculo, Formação de Atores, Psicopedagogia... até à formação em Educação Pré-escolar por diversas Escolas ou Institutos Superiores de Educação.

Questão orientadora do estudo: Histórias para crianças em idade pré-escolar: Porquê e Para quê? A esta questão pretendo responder quase integralmente através das palavras, das vozes, dos entrevistados. Colocando sempre a referência, mas criando uma narrativa com as palavras deles, porque a maior parte dos depoimentos é tão clara e estruturada que não necessita de mais *temperos*.

Esta fase do trabalho – a fase da recolha de depoimentos através das entrevistas – até pela morosidade do processo, foi uma fase em que ocorreram simultaneamente as pesquisas a nível teórico. Comecei a aperceber-me que estas várias dimensões de trabalho conduziam à consolidação das práticas desenvolvidas aquando da PES e que essas práticas começavam a ganhar cada vez mais sentido.

Numa primeira etapa de tratamento de dados recolhidos nas entrevistas pensei que seria viável dividir os entrevistados em dois grupos – um grupo no qual se colocariam as educadoras e outro grupo no qual estariam os contadores de histórias, as autoras e a ilustradora. Esta ideia formou-se sobretudo devido à forma mais “instrumental” ou mais “central” como os entrevistados encaram as histórias. **As histórias como centro ou como instrumento/ferramenta** - foi uma descoberta ao longo deste processo. Daquilo que me foi possível analisar percebi que para os autores e contadores a história *É*, vale por si só, não tem que ter uma função específica, não tem que servir como ferramenta, como instrumento pedagógico. A este propósito parecem-me relevantes as respostas: “As histórias falam por si. (...) Uma história não precisa de explicar ao que vem. (...) Não me parece que a literatura seja o lugar para os objetivos pedagógicos, para isso há outros materiais, mais diretos. A literatura pode cumprir esses desígnios, mas não é isso que a move.” (IMM, pp. 167-168, l.

¹³ Cf. Anexo II – Transcrição de Entrevistas e Anexo III – Tabela 1. Análise de Conteúdo das entrevistas.

27-2). E “Eu vou mais pelo puro prazer (...) se eu gosto, se eu tenho oportunidade e partilho, eu estou a ser competente, ponto. (...) A questão pedagógica para mim, precisa de muita maturidade, e a maturidade é uma intuição amadurecida.” (AF, p. 124, l. 11-13). Por outro lado, o lado das educadoras: “Sim. Acredito que a história tem um papel fundamental na educação. Faço-o com intenção pedagógica e creio que ela deve ter esse lugar de destaque. A história não serve para entreter crianças, é muito mais profundo do que isso.” (SF, p. 193, l. 14-17). E “São importantes na formação da interioridade da criança, são importantes na formação da personalidade. (...) Normalmente têm sempre uma intencionalidade, nem que seja no domínio da linguagem, que eu lhes queira transmitir novos vocábulos.” (MR, p. 94, l. 21-22). Ou então: “Tem que haver as duas coisas, tem que haver um trabalho à volta dos textos com uma intencionalidade pedagógica claramente definida, mas não pode nunca deixar de coexistir a dimensão do prazer. O prazer já é, em si próprio, uma intenção muito, muito importante.” (ES, p. 114, l. 16-19). E ainda uma afirmação em torno da qual se poderiam fazer muitas discussões:

Todos temos uma intencionalidade, eu não tento que os outros pensem como eu, mas eu expressei, de viva voz, a minha revolta contra os paradigmas. Agora, o que tu vais fazer com isso é um problema teu. Penso que o contador de histórias é um provocador. Eu crio um objeto artístico, como uma bomba, que atiro, faço explodir, e eu fujo. (RC, p. 151, l. 10-13)

Para as questões relativas às **influências** ou o que poderia eventualmente ter despertado cada um dos entrevistados para a leitura e particularmente para o gosto pelas histórias, parece não ter uma chave muito comum, e tanto surge pelas pessoas e pela presença dos livros: “Há um conjunto de pessoas, um ambiente. Tanto a minha mãe como o meu pai sempre se interessaram por livros, por literatura, por histórias. Os livros sempre tiveram um papel central na casa onde vivíamos.” (MM, p. 184, l. 8-10). Ou “O meu pai sempre me incentivou a ‘ler’, as imagens, e os enredos (...) Em casa, os livros sempre ocuparam um lugar de destaque, lembro-me do prazer em folhear, em descobrir (...) do cheiro e das texturas. Em mim ficou também o respeito pelo livro (...) vejo o livro como algo fascinante, capaz de me levar aos sítios mais incríveis, e isso é uma herança de valor incalculável.” (SF, p. 189, l. 21-28). Como pode advir da sua ausência, de um desejo, do ambiente “Isto vem do meu contacto com a narração oral. (...) não havia livros, nem na minha casa nem na casa de ninguém, o livro estava completamente ausente daquela comunidade (...) Mas o gosto pelas histórias vem desse contacto continuado e sistemático com a narração oral e o ambiente

em que isso decorria, o carinho com que era feito, porque esse meu primo sentava-me ao colo, era junto à lareira, no inverno.” (ES, pp. 106-107, l. 30-3). O escritor Álvaro de Magalhães afirma: “Chega-se à leitura graças a um golpe de dados, quer dizer, encontros e desencontros ocasionais (...) nunca se sabe a verdadeira razão.” (AM, p. 211, l. 7-11). O que é um facto, para todos os participantes neste estudo é que, independentemente da forma como chegaram às histórias ou como as histórias lhes chegaram, na sua vida profissional elas – as histórias - têm um valor fundamental, são o seu campo primordial de trabalho ou uma ferramenta indissociável. “Essa afeição pelos livros provém de causas muito diferentes, há quem leia porque teve um avô ou uma avó, um pai, uma mãe, um tio, um professor, por exemplo, que lhe deram histórias, que lhe embelezaram a infância com contos.” (AM, p. 210, l. 16-19).

Importa, para mim, situar alguns dos momentos chave para o lançamento deste estudo. Nesta fase final reconheço como um dos primeiros *insights* importantes um Encontro de Literatura para a Infância, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, do qual não sei precisar a data (2012?), a que fui por mero acaso, mas que acabou por ter um impacto importante, por duas razões distintas. A primeira pela referência feita, por um escritor brasileiro, a uma lenda do povo Dogon¹⁴, em que se diz que nascemos todos com um número pré-definido de palavras na barriga e morremos quando se acabam as palavras. Eu que já era fascinada pela história do *Frederico* (Lionni, 2015), o ratinho poeta que colecionava palavras, paisagens e cores do verão para alimentar a família no inverno, quando a comida acumulada se tivesse esvaído. Fiquei a pensar nesta crença e sobretudo a desejar que nos alimentemos sempre muito bem, de palavras e de comida, para que tenhamos uma vida longa, saudável e cheia de histórias para ir contando, lendo e ouvindo, enquanto desfiamos e reinventamos palavras. As palavras de Correia (2000) ecoam: “Ó subalimentados do sonho, a poesia é para comer” (p. 330). Por isso me soou também de modo especial o que o autor Álvaro de Magalhães referiu “Há uma tribo na qual os contos são transmitidos durante a estação da fome. Eles fazem a plantação do arroz e há um período longo em que não há que comer e é nessa altura em que eles estão à espera (...) aqueles contos, à falta de comida, servem de alimento para a alma.” (AM, p. 209, l. 18-22). A outra razão foram as afirmações da escritora Alice Vieira, uma das escritoras mais conceituadas em Portugal, no que respeita

¹⁴ Dogon é um povo que habita o Mali e o Burkina Faso. Os dogons do Mali são um povo que vive numa remota região no interior da África Ocidental - são cerca de 200 mil e a sua maioria vive em aldeias penduradas nas escarpas de Bandiagara, ao leste do Rio Níger.

a literatura para a infância e juventude, que afirmou que esse rótulo que lhe colocaram tinha muito mais a ver com as necessidades editoriais-comerciais do que com a sua vontade ou mesmo com a sua escrita. Nunca tinha pensado nesta possibilidade e comecei a criar um interesse particular por estas questões e sobretudo a criar ligações entre dados aparentemente soltos. O outro momento fundamental foi a leitura do monumental livro de Gabriel García Márquez *Viver para contá-la* (García Márquez, 2007) em que se tornou muito clara a ideia que as histórias podem surgir da vida - viver as histórias na sua essência e transpor essa realidade para a ficção e, no caso do livro referido, perceber que histórias fantásticas que lemos surgiram da vida mirabolante do autor.

Sobre histórias para crianças, importava esclarecer se haveria diferentes perspetivas sobre esta questão, e as respostas foram esclarecedoras. Seleciono algumas das declarações mais marcantes.

A autora Sara Guerra dá-nos uma ideia de escrever *para* como encontro entre quem escreve e quem lê, independentemente da idade do destinatário: “Pelo menos eu quando escrevi estas histórias não escrevi para as crianças, acho que escrevi com a minha criança para a criança de cada um e talvez os adultos sejam quem precisa de ouvir muitas vezes estas histórias.” (SG, p. 131, l. 11-13).

A professora Encarnação Silva, não esquecendo a atitude didática, toma como importante a mediação que é feita:

Penso que quando é uma obra com muita qualidade ela serve para qualquer público que a vai consumir, os olhares é que são diferentes e a forma como a recebemos, exatamente, e aquilo que retiramos dela. Considero que do ponto de vista da didática da literatura para a infância, se houver uma leitura de mãos dadas, isto é, se houver uma leitura em que a criança e o adulto leem a mesma obra, a interação que se estabelece e as partilhas que se fazem, porque o nível de compreensão é diferente entre o adulto e a criança e há um enriquecimento muito grande. (ES, p. 109, l. 14-20).

A autora/ilustradora Madalena Matoso toca num dos pontos essenciais, os diferentes níveis ou “camadas” de leitura, as possibilidades de interpretação:

Eu acho que um livro que sirva para um bebé ou para uma criança pequena, pode interessar também a um adulto, o que não quer dizer que o contrário seja verdade (...) Ou seja, há livros que podem ser para todas as idades e há livros que não. (...)

Os livros que nós fazemos, normalmente têm várias camadas de leitura (...) têm abertura suficiente para caberem ali vários leitores de diferentes idades e diferentes estilos. (MM, p. 184, l. 20-29).

De forma mais incisiva, o escritor Álvaro de Magalhães aplica uma expressão que me impressiona particularmente: “Os livros não são para crianças, nós é que dizemos isso. Os livros são, pura e simplesmente. Os livros são. E os meus livros são **também** para crianças. (...) Não há literatura para crianças, só há literatura.” (AM, pp. 216-217, l. 20-5). A expressão “são também para” faz a diferença, porque não restringe os livros a um público “dos 3 aos 5” como já anteriormente tinha sido referido, mas alarga as possibilidades.

E concluindo de forma fraturante, o contador de histórias Rodolfo Castro faz o remate: “Cada vez penso mais que a literatura infantil não existe, que é uma manipulação, penso que o que existe é a boa literatura e a má literatura.” (RC, p. 149, l. 4-6).

No que respeita a possível **articulação de conteúdos**, todas as respostas obtidas apontam numa mesma direção, em concordância total com a minha ideia primeira de pesquisa e implementação. Vejamos: “E pensar que depois, a partir disso [das histórias] se podem trabalhar conteúdos de todas as áreas.” (CR, p. 175, l. 14-15). “Envolver as crianças, criar um contexto significativo para desencadear aprendizagens nas mais diversas áreas!” (ES, p. 115, l. 5-6). “Está tudo interligado e dá para ir para todos os lados.” (MA, p. 89, l. 15). “Depois da história há um universo de opções... memória, linguagem, psicomotricidade/expressão dramática, canções, conhecimento do mundo...” (SF, p. 193, l. 22-27).

Sobre a importância do **contacto precoce com os livros e as histórias** importa mobilizar aqui algumas declarações mais significativas: “O contacto com o livro desde o nascimento promove uma relação em que o livro surge como um objecto ‘amigável’. Ouvir histórias também auxilia a aquisição de vocabulário (...) relações com quem promove o conto, especialmente a família.” (FL, p. 145, l. 14-19). “É um momento privilegiado para a mãe/pai e bebé, ajuda a fortalecer os laços (...) associará a leitura ao prazer.” (CC, p. 156, l. 1-3). “Porque é prazeroso, porque é um contacto mágico entre a criança, o leitor e a fantasia, porque é um portal para o fantástico e o ato de ler histórias, ensina a criança a percorrê-lo.” (RR, p. 160, l. 12-14). “Especialistas de várias áreas (...) já provaram que as crianças a quem são lidas /contadas histórias desde as idades mais precoces e que, portanto, são mais estimuladas, têm também cérebros mais desenvolvidos.” (IMM, p. 167, l. 12-15).

Chegamos então às respostas dadas relativamente à questão orientadora do estudo:
Histórias para crianças em idade pré-escolar: Porquê e Para quê?

“Contar, espontaneamente, informalmente e também profissionalmente é uma necessidade.” (RC, p. 152, l. 8-9). “Primeiro como pessoa, as histórias fazem parte de mim, é algo que consigo dar aos outros com o coração, com prazer.” (SF, p. 194, l. 4-5). “Para estreitar a relação familiar” (PRC, p. 82, l. 5). “É uma forma de nos treinarmos para o conhecimento do outro. É por isso que as obras literárias nos podem tornar mais empáticos e humanos.” (IMM, p. 169, l. 1-2). “Para desenvolver neles [nas crianças] o gosto pela leitura” (MA, p. 90, l. 4). “É que ler é uma forma muito intensa de nos pormos no papel do outro (...) e isso faz-nos mais tolerantes e mais compreensivos em relação aos outros. Fora as partes lúdicas todas de experimentar coisas diferentes e de brincar...” (MM, p. 187, l. 16-23). “As histórias são um encontro (...) ensinam pelo exemplo (...) pela prática desse idealismo (...) da superação das dificuldades.” (SG, p. 139, l. 6-7). “É como espreitar por uma janela que dá para outro mundo.” (CC, p. 157, l. 11-12). “Os afetos não estão nas histórias todas? Quando se conta uma história os afetos têm que lá estar” (CR, p. 177, l. 3-4).

Começa a haver elementos de afeto possíveis e de maior qualidade. (...) são os entendimentos que nós partilhamos subconscientemente, inconscientemente, e que são importantes na qualidade da relação, porque sentimos, de facto, que alguém nos está a dar alguma coisa de si, logo é porque deve gostar de nós. (AF, p. 126, l. 13-14).

Para ajudar a fazer pessoas e um mundo melhores. Saber mais, conseguir imaginar no abstrato e ser criativo, criar relação, tudo está associado a este momento mágico em que nos transportamos para o mundo das histórias e tudo isso terá um impacto positivo. (FL, p. 146, l. 5-6)

Porque desenvolvem laços afetivos (...) os laços estreitam-se quando nós ouvimos ler uma história pela voz de alguém de quem gostamos, o facto de eu estar ali juntinho com os meus colegas, estarmos ali todos a falar sobre a mesma coisa, que é uma história que ouvimos, há um património cultural comum que é criado e que permite que se fale sobre ele. Bom, podia ficar aqui o dia inteiro a falar das vantagens das histórias porque elas são imensas (ES, pp. 116-117, l. 32-2).

Como afirma a professora Encarnação Silva, podíamos ficar aqui o dia inteiro a falar das vantagens das histórias. E um dos principais resultados deste estudo foi também a

constatação de que as histórias têm galáxias dentro. Podemos simplesmente deixarmo-nos ir ao sabor do vento, das palavras, das imagens, da corrente ou da voz; ou tentar encontrar mapas, e outros instrumentos de navegação, para poder fazer um caminho mais focado, mais seguro ou mais intencional. Mas ganharemos sempre com a viagem.

“Precisamos delas, das histórias, como de pão para a boca.” (AM, p. 209, l. 6-7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS / CONCLUSÕES – o regresso, com nova bagagem

“Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar o futuro.”

(Graham Green, in *O Poder e a Glória*, citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p. 5)

O início – A PES

Depois da *viagem* de sete meses bem por dentro da minha prática supervisionada, ficou a certeza de um caminho feito de descobertas e de possibilidades, mas ficou sobretudo a noção do muito que ficou por fazer. Porque nas relações humanas nada é linear, porque em educação tudo o que parece evidente pode ser apenas aparente, ou, como dizia António Nóvoa¹⁵ “em educação, tudo o que é evidente, mente.” Por isso é necessário ir sempre mais além, além das aparências e além das evidências.

“ - Mestre, quando chegar ao cimo da montanha, o que devo fazer?

- Continua a subir, meu filho, continua a subir...”

(Provérbio Hindu)

Sei, sem necessidade disso fazer alarde, que não fui uma estagiária muito dentro dos padrões normais. Fui cumpridora, sim, não fiz tudo o que queria nem como queria, não, mas o que fiz foi muito mais por prazer do que a pensar nas consequências académicas da minha ação, ou antes, nas consequências a nível de avaliação – leia-se classificação. Nas minhas viagens entre locais de trabalho, estágio e estudos lembro-me muito dos livros lidos e daqueles para os quais não tenho tido o tempo necessário para reler. Tenho na memória um excerto que me faz muito sentido: “É para a nota? Não, é para aprender.” (Gama, 2011, p. 92)

Não planifiquei tudo o que deveria nem escrevi no portefólio exigido quase nada do que refleti diariamente e que foi, sem dúvida, muito. Muitas vezes, devido à exigência dos

¹⁵ António Sampaio da Nóvoa, a propósito do seu livro *Evidentemente. Histórias da Educação*. [Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*, Porto, Edições ASA.], em conferência sobre João dos Santos (“João dos Santos NO SÉCULO XXI: Saúde, Educação, Cultura, Sociedade”), Cinema São Jorge, Lisboa, 6 e 7 de setembro de 2013.

meus dias de trabalho, tive que fazer opções que se prenderam com o tempo despendido, e a minha opção, desde sempre, é colocar os interesses das crianças em primeiro lugar. Daí que tenha optado sempre pela disponibilidade física e mental para estar e para brincar, para surpreender e acompanhar o crescimento, para preparar minuciosamente materiais e técnicas, em vez de planificar por escrito ou de escrever reflexões minuciosas até à exaustão. Até porque os dias têm 24 horas e porque, se há coisas boas que a idade e a prática nos trazem, algumas delas são a segurança e o à vontade. Além disso, quero escrever cada vez mais por gosto e cada vez menos por obrigação. Como quem inventa histórias no ócio dos dias. E esse escrever por gosto foi-me possível neste estudo que agora chega ao seu termo.

Relembro que no meu plano de intervenção os objetivos gerais eram poucos em número, mas vastos em possibilidades de concretização:

Objetivos na ótica da criança:

- Realizar uma abordagem articulada e significativa às áreas de conteúdo em jardim-de-infância
- Contactar de forma frequente com as histórias para a infância, nos mais variados suportes, mas com maior foco nos livros

Objetivos na ótica da estagiária:

- Criar uma lógica de harmonização e interação na aquisição de conhecimentos num mesmo patamar de desenvolvimento.

Considero que todos os objetivos propostos inicialmente foram atingidos muito satisfatoriamente, mas não totalmente, uma vez que este trabalho sofre de uma espécie de *inacabamento*, há sempre possibilidade de fazer mais e melhor, de ir mais além. (No final deste trabalho, reunidas no Anexo IV, tal como referido já por diversas vezes, há um conjunto de notas de campo, às quais se juntaram algumas imagens, que tentam documentar, de forma mais direcionada, o percurso em termos da proposta feita.) E há também os constrangimentos de, apesar de tudo, ser apenas estagiária. Ser apenas estagiária implica, na minha forma de encarar esta fase da formação, uma atitude de grande humildade, porque aquela é uma oportunidade que nos é concedida para intervir num espaço e junto de um grupo que ainda não é nosso a tempo inteiro. Não nos cabe de forma nenhuma sobrepor-nos, muito menos desautorizar quem já ali estava e ali permanecerá depois da nossa fugaz passagem. Porque é disso que se trata, da efemeridade das nossas ações que, se queremos

que sejam lembradas, terão que ser verdadeiramente excepcionais. Não considero ter feito nada de tão excepcional, mas foi sem dúvida algo de novo para aquele grupo de crianças. A proposta de criar uma lógica de harmonização e interação na aquisição de conhecimentos num mesmo patamar de desenvolvimento, através da exploração de histórias para a infância, foi rapidamente abraçada por todos os intervenientes no processo. Desde cedo, e muito frequentemente, as crianças começaram a perguntar “Que história nos trazes hoje?”, e tornaram-se simultaneamente normais e excepcionais as diferentes possibilidades de exploração das histórias trabalhadas. Normais porque encaradas como algo comum dentro daquela linha de atuação, excepcionais porque diferentes do que até então tinha sido implementado na sala.

Creio que, no entanto, foram os objetivos não escritos que melhor consegui atingir. A prática frequente ao longo do tempo com um grupo de crianças em idade pré-escolar, criar empatia, uma relação afetiva forte, criar um sentido de pertença ao grupo, ter cada vez mais ideias que despertassem o interesse, que motivassem o grupo para as aprendizagens diárias. Considero esses anseios atingidos, e é sobretudo esse sentimento que me preenche e dá sentido à minha prática quotidiana.

Das aprendizagens realizadas pelas crianças

O balanço que faço é extremamente positivo. As crianças do grupo evoluíram a nível global. Evoluíram muito na escrita do nome e algumas também da data, conseguindo quase todas (24 em 25) escrever o nome próprio sozinhas e sem visualização do cartão com o nome. No final da minha PES, algumas das crianças escreviam o nome e apelido sem recurso ao cartão e ainda a data com recurso a visualização da mesma. Considero que a descoberta da funcionalidade da linguagem escrita é fundamental para o processo de alfabetização. O que pode então parecer algo muito básico, como a escrita do nome, reflete essa perceção da funcionalidade e necessidade da escrita – a identificação pessoal. É nesta descoberta que assenta a construção de sentidos e de razões para a aprendizagem da leitura e da escrita. Tais sentidos e razões são a base do que se designa por projeto pessoal de leitor-escritor (Alves Martins & Niza, 1998). Observou-se uma grande evolução a nível do desenho livre, com utilização de cores e técnicas diversificadas, não havendo agora praticamente nenhuma criança a dizer, como anteriormente era comum, “Não consigo”. A nível da representação gráfica da figura humana a evolução foi notória, tendo a maior parte das crianças passado da forma mais básica de “girino” para desenhos com a representação da

cabeça, tronco, membros, olhos, boca, nariz, orelhas, sobrancelhas, nalguns casos indo ao pormenor dos cabelos, dedos das mãos, dedos dos pés ou sapatos e detalhes nas roupas e até mesmo do umbigo e das unhas. Um exemplo possível é o do N. que inicialmente se recusava a desenhar, e quando o fazia representava a figura humana com uns traços indistintos e no final da minha PES apresentava um nível de pormenor como se pode observar em anexo (cf. Figura 23. Anexo IV mm. 21.05.2015). Foi ainda visível o progresso nas observações realizadas pelas crianças, no questionamento ao nível dos fenómenos naturais e interações sociais; no cálculo mental básico e noutras competências do âmbito da matemática; da motricidade fina e global; na linguagem oral – compreensão e produção. Também no que se refere à autonomia no vestir e despir, autonomia nas refeições e na higiene, a evolução foi muito grande. Sobre esta evolução observada nas crianças não tenho pretensões ao ponto de afirmar que foram as atividades por mim propostas que as motivaram ou que lhes permitiram chegar a este ponto, sei que a maturação é um dos fatores principais para este progresso. Sei também que o ambiente pode favorecer essa evolução positiva e foi nesse âmbito que considero que a minha intervenção foi mais premente – na criação de um ambiente de conexão entre aprendizagens e afetos, no reconhecimento de regras e limites, no reforço positivo, focado na importância dos elogios e no que a criança consegue fazer para ter confiança e tentar chegar ao que ainda não está a conseguir.

No que respeita às atividades propostas e realizadas, pela análise feita, concluo que a nível das expressões, a expressão plástica foi o domínio mais vezes trabalhado. Daí posso retirar duas ilações: em primeiro lugar, tenho consciência que quando comecei a licenciatura em educação básica era esse o domínio em que menos me sentia à vontade. Tendo feito entretanto um grande investimento ao longo destes quatro anos de formação nesta forma de expressão, posso agora afirmar estar muito mais segura nas propostas que faço e ter soluções para as solicitações, não tenho receio de experimentar, até porque sei cada vez com mais certeza que é possível aprender sempre. Em segundo lugar sei também que as atividades de expressão plástica foram muitas vezes a estratégia para chegar a competências de outras áreas como o conhecimento do mundo, a formação pessoal e social, a linguagem oral e abordagem à escrita, a matemática. O facto de haver sempre disponíveis bons materiais para as atividades de expressão plástica na sala também não é alheio a essa implementação. Nas notas de campo aparecem também mais imagens relativas a algumas dessas atividades (desenho e pintura) por serem as mais fáceis de captar por menos efémeras. Quanto às outras expressões, a dificuldade em implementar atividades adveio sobretudo das ofertas já

existentes para o grupo com o qual trabalhei. Este grupo contava semanalmente com atividades estruturadas de música, de educação física (atividades gímnicas e natação), expressão dramática, ballet. Todas estas atividades tinham como dinamizadores professores especialistas na respetivas áreas. Embora tenha conseguido trazer muitas propostas inovadoras, tenho consciência de que não consegui alterar hábitos já muito arraigados na forma de trabalhar. Ficou por conseguir trabalhar *por projetos*, deixar explorar mais as áreas de brincadeira (livre), criar uma área das artes, uma área das ciências e uma área das TIC. No entanto houve alterações significativas introduzidas pela minha forma de trabalhar. Aquele que defini inicialmente como o meu campo de ação prioritário, criar articulação das áreas de conteúdo através das histórias, foi atingido e uma das formas através das quais posso avaliar essa conquista foram as afirmações e as questões colocadas pelas crianças, ao longo do meu tempo de permanência na sala. As perguntas frequentes “Que história nos vais contar hoje?”, “O que trazes hoje no teu saco das surpresas?”, as observações e perguntas feitas pelos pais, a propósito das atividades realizadas em dias anteriores, ou as relações estabelecidas entre as atividades posteriores com histórias contadas há algumas semanas, ou apenas há dias. Todas estas evidências foram dando a resposta pretendida a essa hipótese de articulação lançada meses antes. Fazer uma observação atenta e permanente daquilo que se passa à nossa volta é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de competências em todas as áreas. Penso que uma das principais funções do educador é mostrar caminhos às crianças, caminhos novos ou conhecidos, mas mostrar caminhos de possibilidades. O tempo e coragem para olhar outro ser humano de que falava Krzysztof Kieslowski¹⁶ são o caminho a percorrer diariamente na relação distinta com cada criança como nossa igual, competente, com capacidade de tomar decisões.

Esta experiência de prática pedagógica acompanhar-me-á ao longo do meu percurso, enquanto pessoa, enquanto educadora. Espero continuar a ser reflexiva, com gosto pela experimentação e inovação, dando valor aos afetos, à alegria, à fundamentação e ao sentido das práticas, à intencionalidade pedagógica, e às histórias, porque delas tudo pode nascer e nelas cabe tudo o que quisermos imaginar. “As histórias só abrem portas, a todos os níveis!” (SF, p. 193, l. 29).

¹⁶ Krzysztof Kieslowski, Realizador Polaco (1941 – 1996) a propósito do seu filme *Vermelho*, em entrevista ao “Expresso”, Revista, 22.10.1994 “Sim, é possível sermos optimistas. A questão que se põe é se saberemos, se teremos tempo para olhar outro ser humano. Tempo e coragem.”

Fazer este estudo foi dedicar tempo a arrumar ideias soltas em formato de textos e de imagens, rever rostos sorridentes nas fotografias guardadas, rever ideais e ideias concretizadas, nas palavras escritas, e foi, sobretudo, uma oportunidade de me reencontrar comigo, com os meus princípios e valores na relação com as minhas práticas. Foi um tempo de medir, mas nem sempre com folhas de Excel, comungo da ideia de Jorge Prendas, que refere que a avaliação também se faz (Prendas, 2015) com “Muitos sinais que não são mensuráveis como sorrisos, lágrimas e alegria.” (p. 287).

Tal como “não há cadernos de instruções para os sentimentos; as emoções não se colam como pedaços do todo que se partiu.” (Júdice, 1999, p. 112), também não há manuais de instruções para as crianças, cada uma é uma na sua forma de ser e estar, cada uma tem diferentes formas de abordagem e de funcionamento. A nossa função passa muito por encontrar a força na sua fragilidade, descobrir o botão correto, a fonte de ignição, o ponto de impulso. Importa muito, no entanto, estar continuamente na busca interminável por esse conhecimento “do que é uma criança” de cada uma na sua singularidade. Mas é também uma busca por aquilo que toca cada um de nós enquanto ser humano.

Ao passar este trabalho de esgravatar os terrenos, nas diversas camadas em diferentes profundidades, para um formato “arrumado”, tentativa de trabalho académico, apercebo-me de que, apesar de ter dado inicialmente a esta secção o nome de considerações finais e depois conclusões, nada está concluído e que há ainda um longo caminho a percorrer. É apenas uma reflexão possível, não são considerações finais, até porque, como escreveu o poeta Manuel Alegre em *Um barco para Ítaca*: “Agora sei que nada é fixo. Há sempre um por fazer, há sempre outro partir depois de cada chegar.” (Alegre, 1971).

Outra fase – universos paralelos

Chamo universos paralelos à permanente pesquisa documental, da qual não sei precisar o seu início, mas sei dificilmente terá um fim, e também ao planeamento, à recolha e ao tratamento das entrevistas. Ao longo de toda a prática supervisionada fiz as leituras possíveis e também na fase de entrevistas e sistematização a procura foi contínua. Sei, no entanto, que à medida que avanço, mais parece haver por descobrir. A dificuldade cada vez maior é seleccionar. Descubro que há muitos estudos realizados nesta área – Literatura e Crianças – e por isso mesmo tentei criar o meu próprio caminho – as conceções dos

profissionais. Mas não abandonei esta busca paralela por fundamentação do que vou fazendo e pesquisando. A secção “Referências” é testemunha desse caminho.

Pennac (1995), num livro sobre a leitura, enunciou os Direitos Inalienáveis do Leitor: 1. O direito de não ler; 2. O direito de saltar páginas; 3. O direito de não acabar um livro; 4. O direito de reler; 5. O direito de ler não importa o quê; 6. O direito de amar os ‘heróis dos romances’; 7. O direito de ler não importa onde; 8. O direito de saltar de livro em livro; 9. O direito de ler em voz alta; 10. O direito de não falar do que se leu.

Mas não nos deixemos enganar, no que à partida parece ser um manifesto anti leitura o mesmo autor [Pennac (1995)] refere também que, ler em voz alta para outra pessoa:

Era um momento de comunhão entre nós, a absolvição do texto, um regresso ao único paraíso que tem valor: a intimidade. Sem que o soubéssemos, descobríamos uma das funções essenciais do conto, e mais generalizadamente da arte em geral, que é impor uma trégua no combate entre os homens. O amor ganhava um novo rosto. E era gratuito. (p. 31).

Também de forma gratuita, devido à enorme generosidade dos participantes neste estudo, a principal mais-valia deste trabalho foi a criação de um corpus documental a partir da transcrição das entrevistas. Considero ter em mãos um verdadeiro tesouro e, tal como Calvino (2010), “Eu fora, de forma imprevista, agarrado pela natureza tentacular e aracnídea do meu objeto de estudo.” (p. 20).

Tentei nunca sair de perto da questão orientadora do estudo: Histórias para crianças em idade pré-escolar: Porquê e Para quê? o que levou à procura das concepções dos profissionais, ligados às histórias e às crianças, sobre a importância das histórias. Retomo os objetivos gerais que foram delineados: i) Conhecer as concepções de diferentes profissionais sobre as histórias na educação de infância; ii) Compreender o sentido educativo e a intencionalidade pedagógica na criação e na utilização das histórias.

Faço dos meus dias um constante exercício de autoquestionamento “eu – enquanto hipotética educadora – como conduzirei os dias, que intencionalidade tenho na minha ação, como faço para cativar?” Quase a terminar esta etapa penso sistematicamente no que faria diferente se começasse agora e vem-me à memória uma frase citada por Álvaro de Magalhães. Refere o autor que Albert Einstein terá dito: “Se querem que as crianças sejam inteligentes, leiam-lhes contos de fadas. Se querem que elas sejam mais inteligentes, leiam-

lhes mais contos de fadas.” (AM, p. 208 l. 20-22). Se começasse agora, tentaria encontrar mais momentos para ler, reinventar e contar histórias.

Um dia perguntei a um grupo de adultos o que quereria Brecht (1998) dizer com o poema *Da violência*: “Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. / Mas ninguém diz violentas / As margens que o comprimem.” (p. 78). Alguém me respondeu que *talvez o autor vivesse numa zona de inundações*. Este regresso com nova bagagem é essa certeza de que precisamos todos de mais histórias desde que nascemos. Para que não nos afogemos nas metáforas, nas da literatura, mas também nas da vida. Voltamos então a Rodari (1993) “Não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo.” (p. 17).

B: Quando tu fechas o livro... eles vão dormir?

Eu: Eles?

B: Sim. Eles vão dormir, ou continuam a história lá dentro?”¹⁷

¹⁷ Este diálogo teve lugar depois de ter contado uma história, da minha autoria, na sala, história em que os bonecos tinham vida e atitudes humanas, sempre que estavam sozinhos no sótão. O B. veio ter comigo e tivemos a conversa que aqui apresento (cf. Anexo IV. kk. 05.05.2015)

REFERÊNCIAS – a bússola

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aguilar, L. & Neves, A. (Ilustração) (2011). *Orelhas de borboleta*. Lisboa: Kalandraka.
- Agullo, P. G., Carrera, M. R. G. & Noriega, F. (2014). *O que sabemos - O Museu*. Carnaxide: Santillana.
- Alegre, M. (1971). *Um barco para Ítaca*. Coimbra: Centelha.
- Alves Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Andresen, S. M. B. (2013). *O rapaz de bronze*. Porto: Porto Editora.
- Andresen, S. M. B. & Fragateiro, F. (Ilustração) (2015). *A Menina do Mar*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, C. (2007). *Sara, Tomé e o boneco de neve*. Lisboa: Soregra.
- Ballesteros, X. & Carle, E. (2012). *Queres brincar comigo?* Lisboa: Kalandraka.
- Belo, R. (2014). *Todos os poemas*. (4.^a ed.) Lisboa: Assírio & Alvim.
- Bettelheim, B. (2011). *Psicanálise dos contos de fadas*. (3.^a ed.) Lisboa: Bertrand Editores. (Original publicado em 1975).
- Blake, Q. (2009). *Catatuas*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Boal, A. (2009). *Jogos para actores e não - actores*. (13.^a ed.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowley, T. & Neves, A. (Ilustração) (2008). *Amélia quer um cão*. Lisboa: Kalandraka.
- Branco, M. E. C. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brazelton, T. (2008). *A Criança dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brecht, B. (1998). *Poemas*. Porto: Campo das Letras.
- Busatto, C. (2003). *Contar & Encantar*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Calvino, I. (2010). *Sobre o conto de fadas*. (2.^a ed.) Lisboa: Teorema.
- Carle, E. (2011a). *O artista que pintou um cavalo azul*. Lisboa: Kalandraka.
- Carle, E. (2011b). *Papá, por favor apanha-me a Lua*. Lisboa: Kalandraka.
- Carle, E. (2011c). *Uma lagartinha muito comilona*. Lisboa: Kalandraka.
- Carballeira, P. & Gutiérrez, B. B. (Ilustração) (2003). *Xico*. Lisboa: Kalandraka.

- Carroll, L. (2007). *Alice no País das Maravilhas*. Tradução de Margarida Vale de Gato. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Carvalho, B. P. (2011). *Praia Mar*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. London: SAGE.
- Correia, N. (2000). *Antologia poética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Costa, M. C. (1997). *No reino das fadas – A importância dos contos de fadas na formação da criança e do jovem*. Lisboa: Editora Fim de Século.
- Costa, I. A. & Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Porto: Edições Asa.
- Costa, I. A. (2003). *O desejo de teatro - O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cunha, C. & Galindro, P. (Ilustração) (2008). *O Cuquedo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cunha, C. & Coias, N. (Ilustração) (2014). *Feliz Natal Lobo Mau*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cunha, P. O. (1989). *Princípios da relação pedagógica*. (pp. 19-31). Lisboa: Ministério da Educação.
- Daporta, M. & Villán, O. (Ilustração) (2010). *Um bicho estranho*. Lisboa: Kalandraka.
- Delors, J. (coor.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Coleção Perspectivas Actuais – Educação. Porto: Edições ASA.
- Dohme, V. (2010). *Técnicas de contar histórias*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Dyson, A. H. & Genishi, C. (2002). Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: A língua e o ensino da língua na educação de infância. In Spodeck, B. (Org.). *Manual de investigação em educação de infância*. (pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Esquível, L. (2006). *Como água para chocolate*. Lisboa: Edições ASA.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia*. (41.^a ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Fulghum, R. (1988). *Tudo o que eu devia saber na vida aprendi no Jardim-de-infância*. São Paulo: Editora Best Seller.
- Gama, S. (2011). *Diário, Vol. I*. Lisboa: Editorial Presença.
- García Márquez, G. (2007). *Viver para contá-la*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: ESE Coimbra/ Livraria Minerva.
- Genechten, G. (2015a). *Será uma rã?* Lisboa: Rodopio das Letras & Gatafunho.
- Genechten, G. (2015b). *Será um gato?* Lisboa: Rodopio das Letras & Gatafunho.
- Grejniec, M. (2003). *A que sabe a Lua?* Matosinhos: Kalandraka.
- Guerra, S. & Inês, M. (2015). *Bilhete postal*. Lisboa: Pé-coxinho.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (2.^a ed.). (H. A. Marujo, & L. M. Neto, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jones, T. & Foreman, M. (Ilustração) (1990). *Novos contos de fadas*. Lisboa: Presença.
- Júdice, N. (1999). *Teoria geral do sentimento*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Kennedy. (s.d.). *Popi o passarinho*. Lisboa: Livraria Civilização Editora.
- Lionni, L. (2010). *Pequeno Azul e pequeno Amarelo*. Matosinhos: Kalandraka.
- Lionni, L. (2015). *Frederico*. Matosinhos: Kalandraka.
- Magalhães, A. (2001). *Histórias Pequenas de Bichos Pequenos*. Lisboa: Edições Asa.
- Magalhães, A. (2006). *Sete dias e sete noites*. Coleção Triângulo Jota. Lisboa: Edições Asa.
- Magalhães, A. (2007a). *Hipopóptimos - Uma História de Amor*. Lisboa: Edições Asa.
- Magalhães, A. (2007b). *Isto é que foi ser*. Lisboa: Edições Asa.
- Magalhães, A. (2009). *O Brincador*. Lisboa: Edições Asa.
- Magalhães, A. (2013). *Contos da mata dos medos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Many, E. (2008). *A rima do Romeu*. Porto: Edições Afrontamento.
- Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, aprender a ler - Um guia para pais e educadores*. (10.^a ed.) Lisboa: Texto Editora.
- Martinez, P. (adap.) & Somà, M. (Ilustração) (2013). *A galinha ruiva*. Matosinhos: Kalandraka.
- Martins, I. & Carvalho, B. (Ilustração) (2006). *Pê de pai*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Martins, I. & Carvalho, B. (Ilustração) (2008). *Coração de mãe*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Martins, I. & Kono, Y. (Ilustração) (2010). *A manta*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Mason, J. M. & Sinha, S. (2002). Literacia emergente nos primeiros anos de infância: aplicação de um modelo vygotskiano de aprendizagem e desenvolvimento. In Spodeck, B. (Org.) *Manual de investigação em educação de infância*. (pp. 301-332). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McAllister, A. & Edgson, A. (2014). *Os pequenos girassóis da mamã*. Lisboa: Minutos de Leitura.
- Mejuto, E. & Letria, A. (Ilustração) (2006). *Corre, corre, cabacinha*. Pontevedra: OQO Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Moniz, M. C. & França, C. (2008). *Por um gelado*. Lisboa: Europress.

- Moost, N. & Rudolph, A. (2007). *Tudo permitido?* Lisboa: Minutos de Leitura.
- Neves, M. M. C. & Matoso, M. (Ilustração) (2015). *O pato amarelo e o gato riscado*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação*. (4.^a ed.) Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: Editora MC Graw-Hill de Portugal.
- Parker, N. J. (2009). *Pipo conhece Gigi*. Sintra: Girassol Edições.
- Pereira, J. & Lopes, M. (2007). *Fantoches e outras formas animadas no contexto educativo*. Porto: Legis Editora.
- Pennac, D. (1995). *Como um romance*. (6.^a ed.) Porto: Edições Asa.
- Pessoa, F. (1942). *Poesias*. Lisboa: Ática.
- Prendas, J. (2015). Música e comunidade: uma relação possível? In Cruz, H. (Coord.) (2015). *Arte e Comunidade*. (pp. 273-287). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhout, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (1961). *O Romance da Raposa*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Ricardo, J. & Gonçalves, A. S. (Ilustração) (2013). *Queres namorar comigo?* Lisboa: Dinalivro.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças – como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, N. (1992). *Breve História da literatura para a infância em Portugal*. Lisboa: Biblioteca Breve, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação.
- Rodari, G. (1993). *Gramática da fantasia*. Lisboa: Caminho.
- Rodari, G. & Sanna, A. (Ilustração) (2011) *Baralhando histórias*. Matosinhos: Kalandraka.
- Rosen, M. & Oxenbury, H. (Ilustração) (2004). *Vamos à caça do urso*. Lisboa: Caminho.
- Saint-Exupéry, A. (1995). *O Príncipezinho*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Santos, J. (1998). *Eu agora quero ir-me embora – Conversas com João Sousa Monteiro*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Santos, J. (1983). *Ensaios sobre a educação II – O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Soares, L. D. (2009). *Todos no sofá*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Taquelim, C. (2007). *Malaquias*. Belo Horizonte: RHJ Editora.
- Taquelim, C. (2011). *Casa na Lua*. Lisboa: Paulinas Editora.
- Tolstoi, A. & Sharkey, N. (Ilustração) (2005). *O nabo gigante*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Thomas, V. & Paul, K. (Ilustração) (1999). *A bruxa Mimi no inverno*. Lisboa: Gradiva.
- Thomas, V. & Paul, K. (Ilustração) (2009). *O computador da Mimi*. Lisboa: Gradiva.
- Walker, R. & Sharkey, N. (Ilustração) (2002). *João e o feijoeiro mágico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Wilde, O. (2012). *O Príncipe Feliz e outros contos*. Lisboa: Edições Nelson de Matos.
- Ventura, A. & Pott, C. (2006). *O bicharoco que era oco*. Lisboa: Pena Azul.
- Verde, S. & Reynolds, P. H. (2014). *O Museu*. Lisboa: Editorial Presença.
- Voltz, C. (2004). *Ainda nada?* Lisboa: Kalandraka.
- Vygotsky, L. S. (2013). *A formação social da mente*. (4.^a ed.) São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Lisboa: Dinalivro. (Original publicado em 1930).

Fontes

a) Legislação

Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011 de 11/04/2011

b) Outras

Almeida, C. M. & Strecht, P. (03.11.2002). A vida secreta das histórias - Entrevista a Pedro Strecht. Notícias Magazine.

Bahia, S. (2008). Psicologia da criatividade. Documento policopiado, facultado pela autora.

Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Consultado em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf

Fragateiro, C. (1992, Julho). Teatro e educação ou a emergência de um novo paradigma. Comunicação apresentada no encontro da APED - Os desafios da educação e as respostas do teatro. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Instituto para o Desenvolvimento Social & Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco, (2000). *Convenção sobre os direitos da criança*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Martins, L. & Mendes, T. (2012, 6 e 7 de dezembro). A transversalidade da literatura infantil em contexto pré-escolar. Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – CIII. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.

Metas de Aprendizagem para o Educação Pré-escolar. Consultado a 14 de outubro de 2012, em www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt

Preece, D. & Zhao, Y. (2014). An evaluation of Bag Books multi-sensory stories. Northampton: The University of Northampton. (não publicado). Consultado a 28 de outubro de 2015 em <http://tinyurl.com/hspmcmn>

Roldão, M. C. (2009). *A articulação curricular - do pré-escolar ao 2.º ciclo da Educação Básica*. Consultado em 30 de dezembro de 2014 em: http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/anizacaoPraticasPedagogicasMateriaisApoio125749543/fmartins/Articulacao_Curricular.pdf

ANEXOS

Manifesto do contador de histórias ou Os 10 mandamentos do contador de histórias

1. O contador de histórias cria imagens no ar materializando o verbo e transformando-se ele próprio nesta matéria fluida que é a palavra.
2. O contador de histórias empresta o seu corpo, a sua voz e os seus afectos ao texto que ele narra e o texto deixa de ser signo para se tornar significado.
3. O contador de histórias faz-nos sonhar porque ele consegue parar o tempo apresentando-nos um outro tempo.
4. O contador de histórias, como um mágico, faz aparecer o inexistente, e convence-nos que aquilo existe.
5. O contador de histórias trabalha muito próximo da essência, e essência vem a ser tudo aquilo que não se aprende, aquilo que é por si só.
- 6. Contar histórias é uma arte, uma arte rara, pois a sua matéria-prima é o imaterial e o contador de histórias um artista que tece os fios invisíveis desta teia que é o contar.**
- 7. A arte de contar histórias traz o contorno, a forma. Reactualiza a memória e conecta-nos com algo que se perdeu nas brumas do tempo.**
8. A arte de contar histórias liga-nos ao indizível e traz resposta à nossas inquietações.
9. Contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser.
10. Contar histórias expressa e corporifica o simbólico, tornando-se a mais pura expressão do ser.

(Busatto, 2003, pp. 9-10)

Anexo I - Guiões de entrevistas (Educadoras, contadores de histórias, autoras – escritoras e ilustradora, professoras/formadoras de professores e de educadores de infância)

“Temos que ser felizes contando as histórias que contamos.” António Fontinha
(20.05.2015 – Instituto Superior de Educação e Ciências - ISEC – Semana Académica)

Anexo I a.

Guião de Entrevista (semiestruturada) - Educadoras

- Apresentação dos propósitos da entrevista
- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado – confidencialidade?
- Idade (Resposta facultativa)
- Escola Superior ou instituto onde realizou a formação superior
- Anos na profissão de educadora
- Teve outra profissão além de educadora?
- A sua formação pessoal e profissional influencia a decisão de utilizar as histórias para crianças no quotidiano do Jardim de Infância ou na Creche?
- O que procura numa história: i) Dar respostas a questões levantadas pelas crianças; ii) Ajudar a trabalhar um tema; iii) Ser um bom elemento no tratamento transversal de um tema; iv) Proporcionar uma lição moral; v) Passar o tempo de forma prazerosa; vi) Dar às crianças boas ferramentas para a imaginação e a criatividade; vii) Entreter as crianças.
- Quais os “ingredientes” que uma história tem que ter para que a considere suficientemente boa para a contar/ler ao grupo de crianças?
- Na sua prática a história é frequentemente o ponto de partida, o ponto intermédio ou o ponto de chegada?
- Considera que há uma intencionalidade pedagógica na utilização das histórias na Educação Pré-Escolar?
- De que modo articula a história com as áreas de conhecimento preconizadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e pelas Metas de Aprendizagem? (Matemática, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Conhecimento do Mundo, TIC, Formação Pessoal e Social) Fazendo teatro, expressão plástica, cantando canções...?

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo I b.

Guião de Entrevista (semiestruturada) – Contadores

- Apresentação dos propósitos da entrevista
- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado – confidencialidade?
- Idade (Resposta facultativa)
- Tem uma “profissão principal”, que seja a sua fonte de rendimento?
- Anos na profissão principal?
- Qual a formação académica?
- A formação pessoal – educação, a família, o ambiente em que cresceu, influenciou o gosto pelas histórias?
- E a formação académica? E algum professor em especial?
- [Para o António Fontinha] És o primeiro contador de histórias profissional em Portugal. Terá havido um momento preciso do despertar dessa “vocação”?
- E alguém específico que tenha influenciado?
- Haverá histórias específicas para crianças, para adultos ou todas as histórias são para todos?
- Há um público específico para histórias que contas? (não só em termos etários mas também profissionais)
- Haverá uma idade ideal para ouvir histórias e para ler livros?
- O que é que uma boa história (livro) não pode deixar de ter?
- É preciso “saber o que é uma criança” (ter noções de desenvolvimento infantil, saber “como funciona”) para contar histórias para crianças?
- E para ler e contar histórias?
- O contacto precoce com o livro e com a narração oral será realmente importante? Porquê?
- Considera que deve haver uma intencionalidade pedagógica na utilização das histórias na Educação Pré-Escolar?
- Mas para uma educadora é válido que se possa socorrer das histórias para tratar temas, articular matérias...?
- Em resumo: contar histórias, ler histórias, para quê e porquê?

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo I c.

Entrevista (semiestruturada) – Autores

- Apresentação dos propósitos da entrevista: Esta entrevista surge no âmbito de uma dissertação de mestrado em educação pré-escolar. Nesta dissertação pretende fazer-se uma recolha de experiências de profissionais ligados às histórias e às crianças em idade pré-escolar. Pela minha parte tenho todo o interesse em poder contar com a sua participação nesta recolha. Poderei usar o seu nome no trabalho, ou pretende manter o anonimato?
- Idade (Resposta facultativa)
- Tem uma profissão que considere “principal”, ou seja, que é a sua principal fonte de rendimento?
- Anos na profissão principal (mesmo que seja autora profissional)
- Qual a sua formação académica?
- A formação pessoal (educação, família, ambiente em que cresceu...) influenciou o gosto pelas histórias? Houve alguém em particular que a tenha ajudado a despertar esse interesse?
- E a formação académica? Lembra-se de alguma disciplina ou de algum professor em especial que tenha criado mais apetência por esta área?
- Enquanto autora de livros de *potencial receção infantil*, terá havido um momento preciso do despertar dessa “vocação”?
- E alguém específico que a tenha influenciado?
- Haverá histórias/textos específicos para crianças, para adultos, ou todas as histórias são para todos? (em termos etários e profissionais ou de contexto específico)
- Qual o poder de decisão de um autor (se não for também editor) quanto à classificação etária de um livro?
- Há algum livro seu que esteja “na prateleira”, que não tenha sido editado devido a questões de conveniência editorial?
- Haverá uma idade ideal para ouvir histórias e para ler livros?
- O que é que uma boa história (livro) não pode deixar de ter?
- É preciso “saber o que é uma criança” (ter noções de desenvolvimento infantil, saber “como funciona”) para escrever para crianças? E para ler e contar histórias a crianças?
- O contacto precoce com o livro e com a narração oral será realmente importante? Porquê?

- Considera que deve haver uma intencionalidade pedagógica na utilização das histórias na Educação Pré-Escolar?
- Enquanto autora: Durante o processo de escrita imagina-se a contar aquela história a crianças, a explorar a história com um grupo de crianças?
- Haverá uma relação entre o quotidiano do autor, no que respeita ao seu contacto com crianças, e os livros que escreve?
- Como surge a história, e como se desenvolve?
- Nos livros, nas histórias, é importante ter uma “mensagem”? O importante é brincar ou há questões prioritárias a abordar?
- Em resumo: contar histórias, ler histórias, para quê e porquê?

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo I d.

Guião de Entrevista (semiestruturada) - Formadoras de professores/as – educadores/as

- Apresentação dos propósitos da entrevista
- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado – confidencialidade?
- Domínio Científico
- Anos na profissão
- Qual a formação académica?
- A formação pessoal – educação, o ambiente em que cresceu, influenciou o gosto pela literatura?
- E a formação académica? Houve algum professor ou alguma disciplina em particular?
- Terá havido um momento preciso do despertar dessa consciência leitora? E alguém específico que tenha influenciado?
- Haverá uma literatura específica para crianças, para adultos ou todos os livros são para todos?
- Há um público específico para estes livros? (em termos etários e profissionais)
- Haverá uma idade ideal para ouvir histórias e para ler livros?
- O que é que uma boa história (livro) não pode deixar de ter? Qualidade linguística, ilustração, uma mensagem?
- É preciso “saber o que é uma criança” (ter noções de desenvolvimento infantil, saber “como funciona”) para escrever para crianças?
- E para ler e contar histórias?
- O contacto precoce com o livro e com a narração oral será realmente importante? Porquê?
- Na sua prática a história é frequentemente o ponto de partida, o ponto intermédio ou o ponto de chegada para chegar a algo específico?
- Considera que deve haver uma intencionalidade pedagógica na utilização das histórias na EPE?
- Podemos contar histórias só pelo prazer, ou elas têm que ter sempre uma intencionalidade pedagógica?
- Em resumo: contar histórias, ler histórias, para quê e porquê?

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo II – Transcrição de entrevistas

1 **Anexo II a.**

2 **Entrevistada 1 – Patrícia Ratão Curinha, Educadora. Entrevista realizada em**
3 **28.07.2015. Validada em 22.01.2016.**

4 **NV:** Patrícia, esta entrevista surge num contexto específico, eu estive a fazer o Mestrado em
5 Educação Pré-Escolar e propus-me fazer uma recolha de informação sobre as histórias. Essa
6 recolha será feita entre pessoas que contam histórias, pessoas que utilizam as histórias na
7 educação pré-escolar, ou seja, no jardim-de-infância. Tentarei entrevistar autores de livros
8 mais caraterísticos ou mais utilizados para a infância. Vou tentar juntar saberes e opiniões
9 de pessoas que trabalham com as histórias e ao mesmo tempo relacionar com alguma
10 fundamentação teórica que existe nesse sentido.

11 Patrícia, começo por te perguntar se não te importas que mencione o teu nome no trabalho
12 que estou a realizar ou se tenho que te dar um código para me referir a ti? Posso utilizar o
13 teu nome, certo?

14 **PRC:** Certo. O meu nome é Patrícia Ratão Curinha.

15 **NV:** Precisava de saber aproximadamente a tua idade.

16 **PRC:** 38.

17 **NV:** E a escola ou instituto superior em que realizaste a tua formação superior enquanto
18 educadora.

19 **PRC:** Na Escola Maria Ulrich.

20 **NV:** Há quantos anos exerces a profissão de educadora?

21 **PRC:** Como educadora há dez.

22 **NV:** Anteriormente tiveste outra profissão?

23 **PRC:** Sim, comecei por ser empregada de balcão, depois auxiliar de alimentação e dietética,
24 técnica superior de 2ª classe, as chamadas secretárias de unidade, ainda no hospital, e depois
25 então, paralelamente, fiz a formação como educadora e comecei o estágio da minha
26 formação superior.

27 **NV:** Consideras que a tua formação pessoal e profissional influencia a decisão de utilizar as
28 histórias para crianças no quotidiano do jardim-de-infância ou na creche? Ou seja, toda a
29 experiência que tens, quer anteriormente à profissão de educadora, quer depois a formação

1 enquanto educadora, é uma influência nessa utilização das histórias ou é algo meramente
2 pessoal?

3 **PRC:** Eu acho que influencia muito a nossa formação. Como pai e mãe podemos contar
4 histórias, podemos achar que contamos o melhor para os nossos filhos e fazemos sempre
5 com boa intenção, mas um educador não pode só trabalhar a boa intenção, tem que ter essa
6 formação, tanto a nível das escolhas das histórias, para que é que elas servem, o que é que
7 influenciam num grupo, tem que ter mais do que intenções.

8 **NV:** Então é possível aprender coisas como seleccionar histórias?

9 **PRC:** Claro! Sabes que eu fiz “o trabalho de casa”, por exemplo, segundo Luísa Lameirão
10 existem dois tipos de histórias: Aquelas que servem de alimento para a alma, permitem a
11 transmissão de valores e de imagens fundamentais para a construção da subjetividade; E
12 aquelas que servem para despertar o raciocínio e o interesse da criança para formas de agir
13 e estar no mundo. As histórias devem ser seleccionadas de acordo com o desenvolvimento
14 cognitivo da criança porque exigem maior compreensão racional e analítica.

15 **NV:** E também é possível aprender “Como contar histórias”?

16 **PRC:** É sim. É preciso saber que é importante aprender técnicas básicas de voz, gestos,
17 materiais de apoio, etc. Ter noção de algumas orientações básicas: Escolher leituras que
18 tenham ligação direta com a idade, o género, o ambiente familiar ou o nível socioeconómico
19 do grupo de crianças; Incentivar as crianças diariamente, contando pequenas histórias,
20 mesmo sem livro; Usar entoações (sem exageros), suspense, fazer “drama”, emocionar-se,
21 fazer sons, ruídos, onomatopeias (por exemplo “miau”, “ão, ão”), movimentar o corpo, os
22 olhos, as mãos (sem exageros para não assustar as crianças mais pequenas); Não forçar...
23 criar rotinas; Explicar, de forma integrada, o significado de novas palavras.

24 **NV:** Já falaste em ler e já falaste em contar. Qual a diferença entre ler e contar?

25 **PRC:** Ambas são muito importantes, porém são duas coisas muito diferentes: Um texto
26 escrito segue as normas da língua escrita, que são diferentes da língua falada. Além disso,
27 quem lê não transmite apenas o conteúdo da história, promove o seu encontro com a leitura,
28 possibilita-lhe adquirir um modelo de leitor e desenvolve nela o prazer de ler e o sentido do
29 valor pelo livro. Um contador sem livro tem mais liberdade de acentuar emoções, modificar
30 o enredo segundo as reações da criança, tem uma comunicação diferente / mais próxima com
31 o público infantil.

1 NV: Eu pensei em ti para seres uma das entrevistadas neste estudo porque sei como dás
2 importância às histórias, mesmo no contexto de creche...

3 PRC: Claro. Desde sempre. Olha, eu guardei aqui um texto da revista *Pais & Filhos*, de 17
4 de fevereiro de 2014, porque me tocou:

5 A importância das histórias desde o berço

6 Ler uma história aos bebés antes de adormecerem é determinante para o
7 sucesso escolar e até profissional, conclui um estudo da Universidade
8 Stanford, nos Estados Unidos, que sublinha a importância da leitura regular
9 para os mais pequenos. Assim, os autores da investigação aconselham os pais
10 a começarem a ler histórias aos filhos o mais cedo possível. São dez minutos
11 diários que fazem toda a diferença.

12 Quanto mais cedo se começar a ler para os filhos, mais depressa eles
13 começam a compreender as palavras.

14 O impacto da leitura nos bebés é tão profundo que deve ser encarado como
15 um processo tão importante quanto a alimentação.

16 Pois, muito antes de o bebé falar, ele está a absorver informação importante
17 sobre a linguagem.

18 Segundo o estudo, ao acelerar o processo de compreensão das palavras, o
19 cérebro das crianças liberta-se e torna-se autónomo mais depressa, o que
20 permite refletir sobre a palavra seguinte e, por sua vez, o mundo em geral,
21 cada vez mais depressa.

22 As crianças que compreendem mais palavras tendem a ser também aquelas
23 que ouvem mais palavras em casa. E, as que melhor processam o que lhes é
24 dito aos dois anos de idade revelam melhor desempenho escolar aos oito anos.

25 NV: Patrícia, então, contar histórias, porquê e para quê?

26 PRC: Porquê: porque as histórias, os contos, as fábulas, as lendas, são organizadas de acordo
27 com o repertório de mitos que a sociedade produz. Quando estas narrativas são lidas ou
28 contadas por um adulto a uma criança, abre-se uma oportunidade para que estes mitos, tão
29 importantes para a construção da sua identidade social e cultural, possam ser apresentados
30 por ela.

1 Para quê: Um dos principais objetivos é o da recreação. Mas a importância de contar histórias
2 vai muito além. Por meio delas podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolver a
3 linguagem, enriquecer o vocabulário, ajudar na formação da personalidade, desenvolver a
4 confiança na força do bem, proporcionando viver o imaginário, aguçar a criatividade,
5 estreitar a relação familiar. A história como recurso psicopedagógico abre espaço para a
6 alegria e para o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e à realidade.

7 Resumindo: partindo do princípio que contar histórias é considerado uma ferramenta
8 pedagógica na formação social e intelectual da criança, podemos afirmar a sua importância
9 quando contada em jardim-de-infância / pré-escolar, mas também em contexto familiar.
10 Através das histórias desenvolve-se a imaginação, o gosto pela leitura, a concentração e
11 estimula-se o espírito crítico, amplia-se o vocabulário e cria-se referências importantes no
12 desenvolvimento cognitivo. O educador exerce aqui um papel fundamental, dado que,
13 seleciona textos adequados para transmitir, através das histórias, momentos de
14 aprendizagem. Os modernos meios de comunicação também apresentam, por vezes, histórias
15 já prontas, reduzindo assim a capacidade imaginativa das crianças. Por isso, é de suma
16 importância que pais e educadores/professores batalhem pelo resgate do lúdico, do gosto
17 pela expressão oral/corporal, do gosto pela leitura, pelo desenvolvimento dos sentidos e
18 sentimentos.

19 O significado de escutar histórias é muito amplo, é uma possibilidade de descobrir o mundo
20 imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções, que todos atravessamos
21 e vivemos através das vivências das personagens.

22 Ouvir histórias é desenvolver todo o potencial crítico da criança, é poder pensar, duvidar,
23 perguntar, é sentir-se inquieto, querendo saber mais.

24 As histórias “trabalham” problemas existenciais típicos da infância como medos,
25 sentimentos de carinho, curiosidade, dor, entre outros.

26 As histórias fazem uma ponte entre valores e crenças abstratas e a materialidade do contexto
27 experimentado pela criança.

28 As histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o
29 pensamento, tais como: A comparação (entre figuras – ilustração – e texto); O pensamento
30 hipotético; O raciocínio lógico; As relações espaciais e temporais (toda a história tem início,
31 meio e fim). Os enredos geralmente são organizados para que um conteúdo moral possa ser

1 concludido das ações das personagens e isso colabora para a construções da ética e da
2 cidadania.

3 NV: A Patrícia, que não gosta nada de falar para o gravador, tinha já muitas das respostas
4 preparadas, por escrito, e teve a amabilidade de, para além de ler as respostas aquando das
5 minhas perguntas, ainda me entregar o suporte escrito no qual tinha as suas notas. Muito
6 obrigada, Patrícia, pela disponibilidade, pela generosidade, como sempre.

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

1 **Anexo II b.**

2 **Entrevistada 2 – Marta Arieira, Educadora. Entrevista realizada em 29.07.2015.**

3 **Validada em 21.01.2016.**

4 **NV:** Marta, esta entrevista surge num contexto específico, eu estive a fazer o Mestrado em
5 Educação Pré-Escolar e propus-me fazer uma recolha de informação sobre as histórias. Essa
6 recolha está a ser feita entre pessoas que contam histórias, pessoas que utilizam as histórias
7 na educação pré-escolar, ou seja, no jardim-de-infância. Também pretendo entrevistar
8 autores de livros mais caraterísticos ou mais utilizados para a infância. Vou tentar juntar
9 saberes e opiniões de pessoas que trabalham com as histórias e ao mesmo tempo relacionar
10 com alguma fundamentação teórica que existe nesse sentido.

11 Marta, começo por te perguntar se não te importas que mencione o teu nome no trabalho que
12 estou a realizar ou se tenho que te dar um código para me referir a ti?

13 **MA:** Podes usar, sim, Marta Arieira.

14 **NV:** Marta, esta é uma questão de resposta facultativa, aliás, como todas as outras, podes
15 dizer-me a tua idade, aproximadamente?

16 **MA:** 35.

17 **NV:** Em que instituição é que fizeste a tua formação?

18 **MA:** Na Escola Superior de Educação de Lisboa.

19 **NV:** Há quantos anos é que exerces a profissão de educadora?

20 **MA:** Há 14 anos.

21 **NV:** Foi sempre aqui no Infantário Ribeiro Santos?

22 **MA:** Sim, desde que acabei o curso.

23 **NV:** Pela idade e sendo educadora já há 14 anos, parto do princípio que não tiveste nenhuma
24 profissão anterior.

25 **MA:** Não.

26 **NV:** Portanto partiste da tua formação no ensino secundário para a ESELx.

27 **MA:** Sim.

1 **NV:** Consideras que a tua formação pessoal, o gosto pela leitura, e os hábitos que já tinhas,
2 de leitura, e também a formação que tiveste na ESELx, te influenciam e se foram, de certa
3 forma, determinantes para a utilização que fazes das histórias na tua prática profissional?

4 **MA:** O gosto pela leitura vem desde muito pequenina, o meu pai tinha por hábito ler jornais
5 e comprava-me um pequeno livro de banda desenhada, foi o primeiro contacto. Depois
6 comecei a ter outro tipo de livros e sem dúvida que teve influência, fez todo o sentido, foi
7 mesmo a partir daí que veio este gosto. Atualmente em vez de comprar livros para eu ler,
8 compro livros para as crianças. Até para os meus filhos e depois também dá para utilizar
9 aqui no trabalho com eles. É claro que a nível profissional e a formação que eu tive na ESELx
10 também influenciou, isso porque consegui ter uma boa professora de literatura para a
11 infância que nos dizia como escolher os bons livros, se o texto se adequava à imagem, se as
12 ilustrações eram boas, se não eram boas, nomeadamente com as cores, porque muitos dos
13 livros para crianças que falam das cores o vermelho nunca é vermelho, é laranja, ter esse
14 tipo de cuidados em escolher os livros e também saber o que é uma boa história, e o que não
15 é. Por isso acho que foi mesmo decisiva a formação que tive na ESELx para saber escolher
16 os livros e para os utilizar na prática.

17 **NV:** Era a professora Encarnação?

18 **MA:** Não era a professora Purificação Mil Homens.

19 **NV:** O que é que te leva a considerar uma história como uma boa história e a escolher essa
20 história?

21 **MA:** Este ano tive a felicidade de ter uma criança que me ia trazendo todas as histórias que
22 iam saindo, a mãe também tem um grande gosto pelos livros e tem uma livraria onde costuma
23 ir e trazia todos os livros que eram novidade. Depois eu ia vendo o que é que podia trabalhar
24 a partir daquela história e o que é que se adequava ao tema que estávamos a trabalhar.
25 Normalmente o que eu procuro são as histórias que estão relacionadas com os temas que
26 estamos a dar e que deem para explorar esse tema.

27 **NV:** Então as histórias podem servir para dar respostas a questões levantadas pelas crianças,
28 ajudar a trabalhar um tema, nomeadamente quando há um dia especial a trabalhar...

29 **MA:** O Dia do Pai, arranjam livros relacionados com o pai, para a Páscoa procuramos
30 alguma coisa que fale dos ovos, do coelho...

1 NV: Se houver questões de relacionamento entre as crianças, se houver alguma questão que
2 queiras tratar, também recorres aos livros...

3 MA: Sim, por exemplo este ano falamos do *Príncipezinho*¹⁸ por causa do “cativar”, porque
4 era um grupo que tinha alguns problemas de relacionamento e de agressividade, então falou-
5 se do Príncipezinho, da parte em que ele tinha que cativar a Raposa, para eles perceberem
6 que o fazer amigos é o criar laços, e que às vezes também temos que deixar os amigos
7 sossegados.

8 NV: E pode não ser algo assim tão imediato, porque o *Príncipezinho* é muito... é uma
9 metáfora...

10 MA: Sim, claro, é grande, demora, é preciso desmontar aquilo tudo para que eles percebam
11 as coisas.

12 NV: Mas o livro também pode ser só o...

13 MA: Também temos livros só por ser o livro, porque alguém traz, às vezes trazem histórias
14 menos boas, livros menos bons, mas como é o objeto de referência da criança, lemos a
15 história só por ler a história.

16 NV: Mas quando é assim tens o cuidado de ler tu a história primeiro para ver se é
17 minimamente adequada?

18 MA: Normalmente passo eu primeiro logo, quando eles trazem, para ver se dá, se não dá, e
19 às vezes vou saltando folhas... se “aquilo” às vezes... vamos fazendo...

20 NV: Vais fazendo uma batota...

21 MA: Sim.

22 NV: Já falaste do “livro só pelo livro”, mas quais são os “ingredientes” que têm que estar
23 presentes para que seja um bom livro? Por exemplo, pode ser só o texto, pode ser só a
24 ilustração? Pode ser o conteúdo que é importante e nem o texto nem a ilustração são assim
25 tão bons?

26 MA: Sim, às vezes pode ter um conteúdo que eu queira trabalhar e o texto não ser tão bom,
27 ou a ilustração não ser tão boa, mas vale pelo conteúdo em si. Depois há livros, por exemplo
28 das histórias tradicionais, que muitas vezes também não são aqueles que consideramos bons

¹⁸ Saint-Exupéry, A. (1995). *O Príncipezinho*. Lisboa: Relógio D' Água.

1 livros, mas é a história tradicional que eles conhecem e pedem-me para contar. Depois há os
2 livros mesmo muito bons, que têm tudo e há os de ilustração, que só têm ilustração que dão
3 para eles contarem a história e imaginarem. Por exemplo há um que é o *Praia Mar*¹⁹ que eu
4 lhes contei, contei não, mostrei-lhes as imagens antes de irmos para a praia e eles foram
5 inventando a história.

6 **NV:** Pode haver essa ideia do livro como objeto e que é importante explorar, mas pode haver
7 a história só por si e aí também há uma diferença entre o ler e o contar que pode ser
8 importante...

9 **MA:** Quando o livro vem só por vir acabamos por contar a história e não por ler a história.
10 Quando o texto não é assim tão bom acaba por se contar mais a história e mesmo por inventar
11 e não por ler o que lá está mesmo.

12 **NV:** Na tua prática a história é frequentemente o ponto de partida, por exemplo queres
13 trabalhar um tema, falaste há pouco no Dia da Mãe ou do Pai, o livro ou a história que vais
14 contar podem ser o ponto de partida, ou são o ponto de chegada, depois de ser ter trabalhado
15 um tema ou podem ser o ponto intermédio, como é que costumás fazer?

16 **MA:** Pode ser as três. Normalmente costuma acontecer mais ser um ponto de partida, mas
17 às vezes fazemos alguma saída, alguma visita e acaba por haver algum livro que também
18 fale nisso. Por isso pode ser as três coisas. Podemos terminar com a leitura de uma história,
19 para finalizar.

20 **NV:** Consideras que há uma intencionalidade pedagógica na utilização que fazes das
21 histórias na prática diária, que eu sei que é mesmo diária que fazes.

22 **MA:** Sim, é verdade, é diária. Normalmente há um cuidado de escolher os livros, para que
23 se adequem às coisas e para que sejam bons livros, porque maus livros eles às vezes têm
24 muito.

25 **NV:** Lêes a história, ou contas a história, e como é que exploras a seguir?

26 **MA:** São eles próprios, principalmente os que já cá estão há alguns anos, que dizem “Olha
27 e porque é que não fazemos isso como estava no livro? E porque é que não vamos agora ver
28 outra coisa?” Às vezes são eles que nos dão essas ideias, ou então sou eu que já sei de
29 antemão em que é que vou pegar o que é que vou fazer a partir dali.

¹⁹ Carvalho, B. P. (2011). *Praia Mar*. Carcavelos: Planeta Tangerina.

1 NV: Mas consideras que é um bom ponto de articulação das atividades que podem advir da
2 história ou do livro?

3 MA: De todas as atividades que podem vir daí e de todas as áreas que podem ser trabalhadas.
4 Por exemplo fomos visitar a gelataria que há aqui no bairro, há um livro que eu tenho, que
5 nem é assim muito conhecido, que se chama *Por um gelado*²⁰ e que fala, ou seja, vai sendo
6 “Por um gelado nove fantasminhas andavam à briga” depois vai diminuindo, oito, sete,
7 seis... dois, um, e no fim o gelado derreteu e ninguém o comeu. Então eu peguei nisso,
8 depois de ir à gelataria, já tinha esse livro, li a história e depois deu para trabalhar o número,
9 deu para trabalhar a contagem crescente e decrescente, de antemão eu já tinha as coisas
10 planeadas a partir do livro.

11 NV: E até dava para pegar na questão do derreter, dos estados da matéria...

12 MA: Dava para fazer experiências, com o gelo, dava para fazer imensas coisas.

13 NV: Então parte do livro e das histórias, mas também parte da nossa capacidade de criar essa
14 articulação, porque no fundo as coisas estão todas ligadas.

15 MA: Está tudo interligado e dá tudo para ir para todos os lados, é só pensarmos um bocadinho
16 e mesmo em conversa com eles, eles próprios, já estão tão acostumados a este método de
17 trabalho que eles próprios já vão dizendo “Então e se fossemos agora fazer não sei o quê?”.
18 Estes já sabem porque é que derrete, porque está calor, e porque é o gelo, os mais pequeninos
19 ainda não, mas os de cinco anos já sabem essas coisas todas, porque eles próprios também
20 são cada vez mais exigentes.

21 NV: Partes do livro e eu sei que trabalhas muito em termos da expressão plástica, não é? E
22 a nível das outras expressões, por exemplo, vocês utilizam o cantar, o fazer fantoches...

23 MA: Sim, este ano também fizemos sombras chinesas, a partir história do Nabo Gigante²¹ e
24 das plantações que fizemos na horta, exploramos sempre a expressão plástica, e depois a
25 dramatização, com sombras chinesas, a luz, o foco, que eles adoram... o lençol. Tentamos
26 sempre fazer a articulação de todas as áreas a partir de um livro...

²⁰ Moniz, M. C. & França, C. (2008). *Por um gelado*. Lisboa: Europress.

²¹ Tolstoi, A. & Sharkey, N. (Ilustrações). (2005). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte.

1 NV: Daquilo que eu conheço da tua prática, não é possível dissociar essa tua prática das
2 histórias e dos livros, diariamente. Portanto o teu porquê e para quê contar histórias é a
3 própria intencionalidade...

4 MA: Sim, e também para desenvolver neles o gosto pela leitura, nos que vão para a escola,
5 para perceberem como é que se lê, para perceberem as diferentes entoações, o que é uma
6 exclamação, uma pergunta, que está zangado, muito para trabalhar já a oralidade neles e para
7 perceberem que a oralidade está ligada à escrita, que tudo dá para passar para o papel e é
8 isso que eles na próxima etapa vão fazer. É engraçado que eles já começam a fazer, eles
9 próprios fazem os desenhos e querem pôr legendas nos desenhos e vêm-me perguntar se é
10 assim, se é um ponto de exclamação ou se é uma pergunta...

11 NV: Portanto passa muito pela funcionalidade da escrita, perceber o que está ali escrito e
12 como é que se pode avançar. Marta, muito obrigada, não sei se queres acrescentar alguma
13 coisa que aches importante. Então, muito obrigada.

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

1 **Anexo II c.**

2 **Entrevistada 3 – Margarida Rainha, Educadora de infância, atriz e contadora de**
3 **histórias. Entrevista realizada em 30.07.2016. Validada em 25.01.2016.**

4 **NV:** Margarida, esta entrevista surge num contexto específico, eu estive a fazer o Mestrado
5 em Educação Pré-Escolar e propus-me fazer uma recolha de informação sobre as histórias.
6 Essa recolha está a ser feita entre pessoas que contam histórias, pessoas que utilizam as
7 histórias na educação pré-escolar, ou seja, no jardim-de-infância. Pretendo também
8 entrevistar autores de livros mais caraterísticos ou mais utilizados para a infância. Vou tentar
9 juntar saberes e opiniões de pessoas que trabalham com as histórias e ao mesmo tempo
10 relacionar com alguma fundamentação teórica que existe nesse sentido. Começo por te
11 perguntar se não te importas que mencione o teu nome no trabalho que estou a realizar ou se
12 tenho que te dar um código para me referir a ti?

13 **MR:** Podes.

14 **NV:** Ou se tenho que tenho que utilizar um código...

15 **MR:** Não, não. Sou a Margarida Rainha.

16 **NV:** Uma questão de resposta facultativa, aliás, como todas as outras... Podes dizer-me a
17 tua idade, aproximadamente?

18 **MR:** 55 anos.

19 **NV:** 55, certinhos. Qual a escola ou instituto onde fizeste a tua formação superior enquanto
20 educadora?

21 **MR:** Maria Ulrich, agora Escola Superior de Educação Maria Ulrich, depois fiz os
22 complementos de formação no Instituto Superior de Educação e Ciência.

23 **NV:** Há quantos anos és educadora?

24 **MR:** Eu terminei a formação básica - o bacharelato, em 1984.

25 **NV:** E começaste a trabalhar nessa altura como educadora?

26 **MR:** Eu sempre trabalhei com crianças e nessa altura trabalhei como educadora durante dois
27 anos na Misericórdia de Lisboa. Depois fiz uma pausa na minha vida onde trabalhei em

1 teatro para a infância: fundei o Teatro de Animação Os Papa-Léguas²² em 76, portanto
2 quando eu fiz o meu curso já estava a trabalhar em teatro há muitos anos e fiz uma pausa
3 como educadora de infância até 1990, 92, onde voltei a trabalhar na área da expressão
4 dramática com crianças de idade pré-escolar.

5 **NV:** Pois, porque eu conheci-te como contadora de histórias...

6 **MR:** Sim, também, porque em paralelo eu associei sempre o trabalho de atriz ao trabalho de
7 educação de infância. Consegui sempre fazer as duas coisas, por um lado trabalhar em
8 educação de infância, não em sala de jardim-de-infância, mas nas Oficinas de Teatro²³, na
9 Expressão Dramática, no fundo era professora de Expressão Dramática na Cooperativa A
10 Torre, numa escola que era a Escola 30, mais no ATL, na Misericórdia de Lisboa. Eu fui
11 fazendo várias coisas sempre como professora de Expressão Dramática, mas no fundo não
12 passava de uma educadora que fazia sessões de Expressão Dramática com as crianças e
13 depois em paralelo com a minha atividade do teatro. Quando tu me conheceste eu estava a
14 trabalhar sozinha, tinha saído dos Papa-Léguas, e estava a iniciar a minha vida profissional
15 como atriz, sozinha. Era contadora de histórias, portanto, tinha histórias que contava.

16 **NV:** Voltando à questão, enquanto educadora... consideras que a tua formação pessoal, e aí
17 mais o gosto pela leitura, o que vem desde não sei, se desde a infância, se desde a
18 adolescência, e ao mesmo tempo a formação, que já disseste ter sido na Maria Ulrich, se
19 foram decisivas para depois, mais tarde, vires a ser contadora de histórias e utilizares como
20 utilizas hoje em dia as histórias na educação pré-escolar.

21 **MR:** Eu acho que na minha vida tudo foi decisivo porque aos cinco anos eu roubava os panos
22 da loiça e as coisas lá de casa para fazer teatro. Sempre gostei de contar histórias, sempre
23 gostei de ser atriz, isto nasceu comigo, não sei, é assim um bicho que eu tenho, que nasceu
24 comigo e que há-de morrer comigo - espero bem que não morra entretanto. O bicho do contar
25 histórias, o bicho do faz de conta, foi sempre muito forte na minha vida por ter sido criada
26 entre irmãos e irmãs, com tempos e liberdades para brincarmos. Tínhamos muito tempo e
27 muito espaço para brincarmos e o brincar foi, de facto, decisivo. Tudo começou no brincar.

²² Grupo de Teatro de Animação Os Papa Léguas – Fundado em 1976, sediado em Lisboa (www.teatropapaleguas.net)

²³ Referência a um Programa da Câmara Municipal de Lisboa, que se iniciou na década de 1990, e que levava artistas às escolas da rede pública da cidade de Lisboa, com o intuito de proporcionar um contacto direto com as artes, principalmente em escolas situadas em bairros carenciados.

1 Depois, à medida que eu fui crescendo comecei a fazer umas experiências em teatro, no liceu
2 e por aí fora, era um bocadinho sempre o palhaço lá do sítio. Depois, aos 16 anos, eu comecei
3 a fazer teatro para a infância num grupo de teatro amador, que depois se passou a chamar os
4 Papa-Léguas, mas que aos 16 anos (ainda tu estás ali na adolescência) isto foi no pós 25 de
5 Abril, em que começa a aparecer o teatro para a infância em Portugal, e que eu bebia tudo o
6 que era teatro, eu via tudo o que era teatro, e queria fazer, portanto comecei a fazer teatro.
7 Naquela altura, passado pouco tempo já estávamos a fazer teatro profissionalmente, porque
8 era fácil consegui-lo. As companhias de teatro estavam a aparecer como cogumelos e foi
9 muito bonito, naquela altura. De modo que tudo vem daí. O contar histórias da forma como
10 eu conto tem a ver com, por um lado a minha infância, as minhas brincadeiras de faz de
11 conta, mas também por outro lado pelo teatro em si. No pós 25 de Abril começou-se a encarar
12 o teatro para a infância de forma diferente. De repente as coisas mudaram, as companhias de
13 teatro para a infância começaram a querer fazer coisas diferentes e, de facto, houve um *boom*
14 no teatro para a infância. Formou-se o Centro Português de Teatro para a Infância e
15 Juventude²⁴, com todas as companhias novas que estavam a aparecer: o Bando²⁵, o Teatro
16 do Nosso Tempo²⁶, os Saltitões²⁷, éramos nós, os Papa-Léguas, depois a Comuna Teatro de
17 Pesquisa²⁸ que também começou a fazer trabalhos bem diferentes. De facto, foram uns anos

²⁴ Associação que reuniu companhias de teatro para a infância, profissionais e amadoras. Surge aproximadamente em 1978 e engloba as companhias citadas e ainda Teatro Art'Imagem companhia de teatro amador do Porto. (Informação fornecida pela entrevistada aquando da validação da entrevista)

²⁵ “Fundado em 1974 e constituindo-se como uma das mais antigas cooperativas culturais do país, o Teatro O Bando assume-se como um colectivo que elege a transfiguração estética enquanto modo de participação cívica e comunitária. Na génese do Bando encontram-se o teatro de rua e as actividades de animação para a infância, em escolas e associações culturais, integradas em projectos de descentralização.” (<http://www.obando.pt/pt/o-bando/quem-somos/> - consultado a 21 de janeiro de 2016)

²⁶ Teatro do Nosso Tempo – grupo de teatro existente nos anos 70, em Lisboa. Por lá passaram atores e atrizes como Isabel de Castro, Jacinto Ramos, Maria Barroso, entre muitos outros.

²⁷ Grupo de teatro sediado em Lisboa nos anos 1970.

²⁸ “Em 1971 uma primeira experiência – o Teatro Laboratório de Lisboa – OS BONECREIROS, um espectáculo para a infância e juventude, encenado por João Mota, dezenas de representações em Lisboa e mais de 30 localidades em todo o país. Um Prémio da Crítica com o Melhor Espectáculo para a Infância e Juventude. Apesar do êxito, a ruptura: o João Mota, a Manuela de Freitas, O Carlos Paulo, O Melim Teixeira e o Francisco Pestana decidimos sair e levar mais longe a aventura de um Teatro colectivo, onde os actores assumiam a total responsabilidade pelo seu trabalho. No dia 1 de Maio de 1972 nascia a COMUNA – TEATRO DE PESQUISA num 2.º andar da Rua Pedro Nunes, em Lisboa. O nome foi escolhido por votação dos ouvintes de um programa de Rádio – a Rádio Renascença – a quem propusemos duas hipóteses: ou OS CÓMICOS ou COMUNA sempre com o

1 muito fortes do ponto de vista do crescimento cultural que Portugal foi tendo, porque os
2 primeiros grupos de teatro para a infância era o Teatro do Gerifalto²⁹ e pouco mais havia. A
3 Companhia Nacional de Teatro³⁰ fazia essencialmente uma peça de Natal e pouco mais havia
4 ou, não havia nada. Portanto isto foi um grande *boom*. E apanhou-me ali com 16 anos,
5 fresquinha, e vamos por aí fora, pois claro, eu gostava era de contar, de inventar, de fazer
6 teatro, e este bicho ficou-me como contadora de histórias. Depois fui amadurecendo
7 sobretudo na perspectiva do que é que a história significava para a criança e sempre me vi
8 nesse papel, em primeiro lugar: “Quando me contavam esta história... ah, que memória
9 fresquinha que eu tenho, lembro-me tão bem, como se fosse hoje, da história que me
10 contaram” ou então: “O que é que eu senti? Então é assim que eu vou ter que contar, e vou
11 ter que ser convincente” e depois fui descobrindo, que nós como adultos, como contadores
12 de histórias, para as crianças somos os detentores daquela verdade. Nós somos por um lado
13 os detentores da verdade, mas por outro lado somos nós os protetores, somos o escudo que
14 está à frente da criança e que não permite que o lobo mau a coma ou que a madrasta lhe faça
15 mal, porque nós podemos parar de contar a história e o nosso silêncio significa salvá-los de
16 um monstro que aí vem. E estas descobertas vamos fazendo, não se fazem de repente, vamos
17 fazendo ao longo do tempo, vamos refletindo. Houve uma moda no pós 25 de Abril em que
18 ninguém queria contar histórias onde se matassem animais. As histórias tradicionais foram
19 todas banidas e as pessoas esqueceram-se para que é que elas serviam. Foi preciso reaprender
20 outra vez para que é que serviam as histórias tradicionais. Elas existiam por alguma razão.
21 São importantes na formação da interioridade da criança, são importantes na formação da
22 personalidade. São importantes para nós podermos fazer de conta e experimentarmos o medo
23 mas podermos entrar e sair. E já estamos a entrar no faz de conta, não é? Já estamos a entrar
24 na expressão dramática. Mas isto é a grande experiência, eu posso experimentar ser muito
25 mau, ou experimentar matar-te³¹, por isso é que eles fazem as pistolas e por isso é que eles

subtítulo de TEATRO DE PESQUISA.” (www.comunateatropesquisa.pt/ - consultado a 21 fevereiro de 2016)

²⁹ Teatro do Gerifalto - Companhia de teatro – Lisboa, anos 1950. Direção de A. Manuel Couto Viana, sediada nos teatros Monumental e Trindade.

³⁰ Companhia residente no Teatro Nacional Dona Maria II em Lisboa.

³¹ A este respeito ver Costa (2003, pp. 53-59).

1 experimentam matar, isto são experimentações que as crianças fazem, mas que são
2 fundamentais e a história é o maior veículo, porque sem enredo não há ação.

3 **NV:** Falaste nessa tua passagem, da importância da infância, do jogo com os irmãos e depois
4 na tua entrada no teatro. Da tua formação enquanto educadora, e estou a falar em termos da
5 formação académica, portanto na Escola Maria Ulrich, guardas alguma memória que seja
6 importante, de ires buscar, no fundo, a fundamentação já da dessa utilização da história,
7 alguma...

8 **MR:** No tempo em que eu tirei o meu curso não havia ainda um grande aprofundamento das
9 questões relativas às narrativas e às histórias, a importância do conto. Não havia muito, mas
10 havia alguém que já referia solidamente para que é que as histórias serviam, que era a nossa
11 professora de Psicologia, a Manuela Fonseca³².

12 **NV:** Ah, Manuela Fonseca, sim...

13 **MR:** A Manuela Fonseca, pronto, está tudo dito.

14 **NV:** E daí João dos Santos...

15 **MR:** E daí João dos Santos...o João dos Santos que eu fui aprendendo a conhecer. A
16 Manuela Fonseca, de facto, foi uma pessoa muito clara, muito objetiva naquilo que foi
17 transmitindo aos alunos sobre a importância do faz de conta. E no fundo ela veio certificar
18 aquilo que eu pensava e que eu tinha descoberto por mim quando trabalhava com crianças e
19 quando trabalhava em teatro. A professora de literatura infantil era a Maria Isabel Mendonça
20 Soares³³ e no fundo as coisas eram muito *soft*, passavam ali por uma peneira ainda muito das
21 histórias cor-de-rosa, das flores cor-de-rosa... Não havia muito o sentido da história como
22 uma provocação, não é? As histórias do Terry Jones³⁴ são provocações, são histórias que

³² Maria Manuela Correia Fonseca, Mestre em Psicopatologia e Psicologia Clínica, Professora na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e na Universidade Católica Portuguesa.

³³ Maria Isabel Mendonça Soares, N. 1922, licenciada em Filologia Românica, é autora e tradutora de um elevado número de obras literárias para a infância. (wiki.ued.iplleiria.pt/wikiEducacao/index.../SOARES,_Isabel_Mendonça – consultado a 27.11.2015)

³⁴ “Terence Graham Parry Jones mais conhecido por Terry Jones (Colwyn Bay, 1942) é um ator, realizador e escritor britânico. É membro do grupo Monty Python. A carreira pós-Python de Jones levou-o a tornar-se um aclamado autor de livros de crianças com histórias como *Curse of the Vampire Socks*, *Fantastic Stories* (Contos Fantásticos, adaptado para o palco por Luís Tinoco), *Nicobonimus* e *The Saga of Erik, the Viking* (escrita originalmente para o seu filho Bill).” (http://mag.sapo.pt/pessoas/terry-jones - consultado em 19.11.2015)

1 dizem respeito a. E são provocatórias, e metem medo, e são importantes porque mexem.
2 Pronto, nesse tempo, isto foi em 1980 e..., eu terminei o curso em 84 e naquele tempo não
3 se dava uma grande importância, contar histórias sim, porque era importante contar histórias,
4 a do coelhinho, a de não sei quê, a Isabelinha adorava contar histórias, contava umas histórias
5 horríveis, mas que eram histórias, aquelas histórias inócuas, que não têm graça, que não
6 provocam, são umas histórias muito lindas, para os meninos pequeninos, mas não têm graça
7 nenhuma.

8 **NV:** Para entreter...

9 **MR:** Pronto. E a Manuela Fonseca era quem me falava à alma, era quem contava histórias
10 em que o outro tinha comido o pai e tinha cuspidos as botinhas. Ainda hoje eu conto uma
11 história do Terry Jones em que a fera dos mil dentes cospe as botinhas e as enxadas... porque
12 de facto aquilo é que mexe, é que mexe com as emoções e nós temos que pensar que uma
13 história é como um filme, é como um bom filme. Se uma história for bem contada, as
14 crianças estão a ver o filme todo, elas veem o cenário todo. Aliás, eles não viram o filme,
15 eles não viram imagem nenhuma, eu não lhes mostrei nenhuma imagem da história, e cada
16 um fez o seu filme. Portanto, as paisagens estavam lá, o cenário estava lá, o sonoro estava
17 lá. Isto para falar um bocadinho da formação inicial, naquela altura a formação inicial era
18 muito básica.

19 **NV:** Margarida, quais os ingredientes que uma história tem que ter para que a consideres
20 suficientemente boa para contar ao grupo de crianças? Para contar, para ler, nós aqui temos
21 estado a falar muito de histórias, não temos tocado muito o elemento livro, porque tu também
22 enquanto contadora, muitas vezes “te livras” do livro, ou prescindes...

23 **MR:** Eu normalmente não conto histórias com livro, é muito raro eu ter o livro à frente
24 porque eu sei as histórias de cor. As histórias mais importantes que eu conto, e são muitas,
25 eu devo saber de cor, sei lá, para aí umas 50 histórias, porque foram histórias que eu fui
26 contando ao longo da minha vida e de que não me esqueço. Lá está, o tal treino de teatro
27 fica. Agora, há vários ingredientes mas também nós temos vários espetadores. Há histórias
28 que nós temos que contar com o livro, porque eles têm que ver as imagens e aquela história
29 tem impacto pela imagem, pela ilustração.

30 **NV:** Exato, era aí que eu queria chegar, porque a ilustração, às vezes...

1 **MR:** A ilustração. E felizmente há ilustrações lindas e começámos com as primeiras
2 ilustrações do *Elmer*³⁵ e outros, que são os primórdios das grandes ilustrações, não é? Mas
3 há atualmente ilustradores fabulosos, que falam a língua das crianças, que falam a língua da
4 educação e não são “pedagógicos”, não há ali qualquer conteúdo pedagógico, há conteúdos
5 emocionais e são pedagogicamente corretos, porque as crianças entendem aquela linguagem.
6 Depois temos que pensar que uma criança de dois anos vai entender determinados conteúdos
7 e vai entender uma linguagem e que uma criança de 5 anos já vai pedir muito mais. Vai
8 desafiar-nos a enriquecermos a linguagem e depois sermos obrigados, mesmo a contar uma
9 história, somos obrigados a enriquecer a linguagem dessa história, torná-la mais complexa,
10 torná-la mais rica. Depois há outras coisas, há histórias que são só narrativas e há histórias
11 em que nós temos as personagens a falar umas com as outras e, ao falarem umas com as
12 outras, às vezes têm vozes e outras não têm. Eu procuro que tenham vozes, eu não consigo
13 contar a história dos 3 porquinhos sem que cada um dos porquinhos tenha a sua voz, e cada
14 um tem a sua voz, a falar, a cantar, o lobo tem outra voz... Lá está, é o meu treino de teatro.
15 Ingredientes: por um lado a interpretação que tu fazes da história, por outro lado, às vezes
16 até a luz que tu tens na sala. Há dias muito escuros e em que tu contas a história de uma
17 determinada maneira e em que usas o teu tom de voz de uma determinada maneira. Há dias
18 em que está muito sol e em que a história é outra e se calhar é a mesma história mas é contada
19 numa forma completamente diferente. Portanto: bons livros, boas ilustrações... É evidente
20 que isto é tudo subjetivo, cada um faz a sua leitura, cada um faz a sua escolha, há pessoas
21 que gostam mais de determinado tipo de ilustrações, da Hello Kitty³⁶, por exemplo. Eu
22 pessoalmente, tudo o que é muito comercial, dispenso. E gosto, gosto muito de fazer outras
23 pesquisas e outras buscas, ilustradores que são artistas plásticos e que estão a pensar de
24 acordo com aquele escalão etário para quem trabalharam. Há um francês ótimo [Christian

³⁵ *Elmer* foi publicado pela primeira vez em 1968. O seu autor é David Mackee. Já criou cerca de 34 livros diferentes a partir do mesmo título – *Elmer* – que é também o nome do elefante, personagem principal das histórias. Já foram vendidos cerca de cinco milhões de livros do *Elmer* em todo o mundo e estão traduzidos em quarenta línguas diferentes.

³⁶ Hello Kitty é uma personagem criada pela empresa japonesa Sanrio. Foi patenteada em 1976 e é hoje uma marca mundialmente conhecida.

1 Voltz]³⁷que tem aquela história do *Ainda Nada?*³⁸, para mim o homem é um delírio e ele
2 construiu ali uma ferramenta para trabalhar com crianças. Ele tem vários livros muito bons³⁹.
3 Eu trabalho muito o *Ainda Nada?* porque tem a ver com as hortas, porque eu gosto muito de
4 fazer as hortas e adoro construir livros com as crianças. E uso aquele livro porque é muito
5 palpável, é recorte e colagem, tem a ver com a linguagem das crianças. Mais ingredientes, o
6 local onde se conta a história, a hora a que se conta a história, também é importante saber,
7 para que é que se está a contar aquela história, às vezes precisamos de contar uma história
8 para consolar uma criança que está preocupada ou que está triste, outras vezes temos que
9 contar uma história, no caso desta por exemplo (mostra um livro), fui contar uma história
10 para lhes mostrar o retrato do que estava a ser aquele grupo que passava a vida a discutir as
11 estopinhas uns com os outros. Outras vezes temos que contar uma história para introduzir
12 um conteúdo que vamos trabalhar com eles, numa determinada área, independentemente de
13 ter sido decisão deles ou não... outras vezes vamos contar uma história porque nos apetece.
14 E eu acontece-me muitas vezes estar e “Ai está a apetecer-me tanto contar uma história,
15 venham cá.” E depois conto-lhes uma história porque me está a apetecer e normalmente as
16 crianças são uns espetadores maravilhosos, porque eles, quando nós gostamos de contar
17 histórias, gostam de ouvir e vêm a correr. Eles são umas esponjas, bebem tudo o que nós

³⁷ “Christian Voltz (Estrasburgo, 1967) Estudou num ateliê de ilustração da Escola Decorativa de Estrasburgo (França). Foi *designer* de capas e ilustrador; também colaborou em publicações dirigidas ao público juvenil. É autor de várias obras ilustradas que surgiram em editoras como a Rouergue, entre 1997 e 2000. Publicou ainda na Didier e na Grandor, ambas empresas francesas dedicadas à publicação de livros para crianças.” (www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/.../Ainda-nada-PT_01.pdf - Consultado em 20.10.2015)

³⁸ “De manhã, bem cedo, o senhor Luís cavou um buraco enorme na terra. Neste buraco enorme, o senhor Luís deixou cair uma sementinha, cheio de esperança... Um dia, o protagonista desta história cava um buraco na terra e deixa cair uma semente. Sob o olhar expectante de um pássaro, dia após dia, o desejo de ver crescer a flor que nasceria do chão vai aumentando. *Ainda nada?*, perguntava ele todas as manhãs ao ver que a semente não brotava. Até que um belo dia... *Ainda nada?* é um texto simples que encerra uma grande mensagem: a descoberta da paciência e a virtude da perseverança para nos reconhecermos no mundo. Através do processo do nascimento e do crescimento de uma semente, Christian Voltz constrói uma metáfora da própria vida, com as suas satisfações e as suas frustrações. As suas ilustrações originais, ornamentadas com jogos tipográficos, combinam a mistura de elementos em relevo, de que se destacam o arame e os materiais reciclados. Simples, mas não simplistas, atingem um elevado grau de atração e ternura.” (www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/.../Ainda-nada-PT_01.pdf - Consultado em 20.10.2015)

³⁹ A Kalandraka introduziu a obra deste artista em Portugal e em Espanha onde, para além de *Ainda nada?*, também editou os álbuns intitulados “Eu não fui!” e “A carícia da borboleta”. A mais recente incorporação no catálogo é “Onde está?”, disponível em português, galego e espanhol. (www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/.../Ainda-nada-PT_01.pdf - Consultado em 20.10.2015)

1 dizemos. Eu estava a tentar lembrar-me de tudo o que tu pediste, de que ingredientes, uma
2 história com... nós muitas vezes lemos as histórias, e às vezes eu leio propositadamente as
3 histórias porque há uma determinada construção lexical naquela história que é fundamental
4 para aqueles meninos. Então eu vou contar essa história. Por isso é que às vezes contamos
5 histórias em verso e eu não sou exatamente uma habilidosa para estar a inventar versos a
6 toda a hora, não é? Às vezes lemos poesia que não é em verso, mas que eles percebem que
7 é poesia. Os ingredientes estão também na forma como nós contamos, nos objetos e nos
8 materiais que temos para contar, eu conto histórias com objetos...

9 **NV:** E também as necessidades que tens para com aquele grupo, não é?

10 **MR:** Quantas vezes eu estou a contar histórias com os objetos que tenho ao meu lado... “Era
11 uma vez um cubo muito gordo, estava tão gordo tão gordo, só chorava porque ele queria
12 fazer dieta e ficar como o cilindro...” que eram umas peças que eu lá tinha. Com esta história
13 que eu inventei com eles, as crianças passaram a saber os nomes dos sólidos geométricos.

14 **NV:** A minha próxima pergunta era: O que procura numa história: – Dar resposta a questões
15 levantadas pelas crianças – já disseste que sim. Ajudar a trabalhar um tema, já disseste que
16 sim. Ser um bom elemento no tratamento transversal de um tema, já disseste que sim, aí com
17 as hortas e com o *Ainda Nada?* estás a trabalhar a ilustração, a criatividade e essas coisas
18 todas...

19 **MR:** Dou-te um exemplo desta história, esta história teve a ver com a formação pessoal e
20 social, com os comportamentos que os meninos estavam a ter uns com os outros de
21 intolerância, estavam a discutir e não eram capazes de ser tolerantes uns com os outros, mas
22 ao mesmo tempo serviu para falarmos sobre os vulcões, serviu para falarmos sobre matérias-
23 primas, areia, água, serviu para falarmos sobre animais, nomeadamente um animal que é o
24 dodó que está extinto, ou seja estamos a falar da extinção e também vamos falar dos pré-
25 históricos. Trabalhámos questões relativas à Área do Conhecimento do Mundo, assim
26 genericamente, Conhecimento do Mundo, Formação Pessoal e Social e no domínio da
27 linguagem. Ao dramatizarmos a história não a pudemos dramatizar toda no mesmo dia,
28 porque a história é enorme, fomos dramatizando por grupos. E ao dramatizarmos a história,
29 as crianças traduziram fielmente o que eu lhes tinha contado. Trabalhámos o domínio da
30 linguagem, da oralidade, da expressividade vocal; eles tiveram intencionalidades dramáticas
31 nas produções verbais que realizaram, um mundo que foi trabalhado aqui. Aliás, para mim,
32 as histórias são sempre os pontos de partida para. Podem ser e qualquer história pode ser...

1 **NV:** Também pode ser o ponto intermédio ou o ponto de chegada...

2 **MR:** Exatamente. Eu acho que em educação é um bocadinho aquele símbolo do DNA, só
3 que é um DNA que está fechado. Vai andando, vai andando, nós vamos andando e vamos
4 voltando àquele ponto. É isto que acontece, nem tudo tem que ser a partir de um conto, nem
5 tudo tem que ser a partir de uma canção, nem tudo tem que ser trabalhado sempre da mesma
6 maneira, e eu gosto mesmo é de variar.

7 **NV:** Há pouco falaste em histórias inócuas, para ti tudo o que fazes tem uma intencionalidade
8 pedagógica e as histórias também têm essa intencionalidade pedagógica. Podem ser um
9 momento de puro prazer?

10 **MR:** Sim.

11 **NV:** Mas têm que ter essa intencionalidade?

12 **MR:** Normalmente têm sempre uma intencionalidade, nem que seja no domínio da
13 linguagem, que eu lhes queira transmitir novos vocábulos ou que eu lhes queira transmitir
14 que aquilo que nós queremos dizer pode ser simplificado, pode ter o efeito inverso. As
15 chamadas histórias inócuas, para mim são aquelas histórias de que muitas vezes os
16 educadores gostam muito de contar que são aquelas histórias “que não fazem mal”. Os
17 coelhos muito cor-de-rosa, os campos têm sempre flores, os passarinhos cantam sempre,
18 não há corvos a crocitar, não, os corvos não comem carne morta... não, é sempre tudo lindo,
19 cor-de-rosa, as crianças não se podem traumatizar por nada. Quando eu era contadora de
20 histórias, eram histórias do Terry Jones que eu ia contar: o *Navio dos Ossos*⁴⁰ e o *Rei Tonto*⁴¹.
21 A do *Navio dos Ossos* era sobre um navio cheio de esqueletos e a do *Rei Tonto* era sobre um
22 rei que estava esclerosado e, o rei tonto, no fundo, era a personificação de um avô que já
23 estava com alzheimer e que fazia muitas asneiras em casa. Era preciso ser muito tolerante
24 com ele e saber dar-lhe a volta. Os adultos que viviam à volta dele tinham que ser capazes
25 de entender que ele já não estava em condições mas que tinha o direito de viver. Isto era a
26 grande mensagem que era transmitida através dessa história. Mas era uma história engraçada
27 e cómica. Um dia a coordenadora da escola onde eu fui contar essa história disse-me “Pois,
28 sabe, é que eu quando conto histórias os coelhos são sempre cor-de-rosa, as florzinhas

⁴⁰ Jones, T. & Foreman, M. (Ilustração). (1990). *Novos contos de fadas*. Lisboa: Presença.

⁴¹ Jones, T. & Foreman, M. (Ilustração). (1990). *Novos contos de fadas*. Lisboa: Presença.

1 estão sempre no campo”... e eu tive uma vontade de dizer “E você não sabe nada sobre
2 histórias nem para que é que servem!”. Mas pronto, era a postura dela, era assim que ela se
3 sentia confortável, era o campo de futebol dela, o meu é outro.

4 **NV:** Já respondeste a isto também, de certa forma... De que modo articulas a história contada
5 com as áreas de conhecimento preconizadas pelas Metas⁴² e pelas OCEPE⁴³... já falaste
6 nisso tudo, articulado...

7 **MR:** Sempre!

8 **NV:** Como contadora de histórias, as vezes que eu te vi contar histórias caraterizavas-te, de
9 acordo com aquilo que ias contar, mas no teu dia-a-dia, no jardim-de-infância, pegas nuns
10 elementos e contas as histórias? A voz e a expressividade física são suficientes?

11 **MR:** Depende. Há histórias que se contam sem modelação de voz, são histórias que se
12 contam. Podem ser tristes, podem ser calmas, podem ser suaves. Mas há histórias que têm
13 personagens muito fortes e quanto mais fortes são as personagens mais caraterizadas têm
14 que ser para que haja uma intencionalidade naquelas personagens, na vida daquelas
15 personagens. No fundo, é como se eu, através da minha voz e da minha expressividade
16 pusesse ali uns bonecos à frente e as crianças estivessem a ver as personagens, a fazer o seu
17 filme. Eu quando trabalhava em teatro, obviamente, tinha que “completar o boneco”, eu
18 pintava-me, vestia roupa e caraterizava aquelas personagens de acordo com a história que
19 ali estava. Por exemplo no *Rei Tonto* eu vestia um fato de rei, tinha um capa, tinha um gorro
20 de dormir, umas pantufas e um pijama, daqueles pijamas inteiros. Do rei só andava com a
21 capa. A história do *Foguete Extraordinário* do Oscar Wilde⁴⁴ era uma história que eu
22 contava para crianças mais velhas. Eu vestia-me de foguete e de facto personificava aquele
23 foguete. A história está feita em nome do foguete e é o foguete que conta, portanto eu adaptei
24 para teatro, para um monólogo, aquela história. Aquele foguete é uma coisa do outro mundo,
25 é extraordinário. Ele vai ser lançado nos ares não por ser o casamento do rei, mas é o rei que
26 se vai casar porque ele vai ser lançado nos ares. Começa tudo por aí. A história do *Navio dos*
27 *Ossos* também é de um marinheiro, caraterizado com elementos de marinheiro, com farda

⁴² Metas de Aprendizagem para o Educação Pré-escolar. Consultado a 14 de outubro de 2012, em www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt

⁴³ Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação Pré-Escolar.

⁴⁴ Wilde, O. (2012). *O Príncipe Feliz e outros contos*. Lisboa: Edições Nelson de Matos.

1 de marinheiro. Na escola, nós às vezes usamos os objetos que estão à nossa volta, não é? Já
2 me aconteceu estar a contar uma história, ter uma bola de pingue-pongue ao lado e meter no
3 nariz, fazendo um nariz de palhaço. Outras vezes utilizo objetos que estão à minha volta,
4 utilizo-os e animo-os, contando histórias com eles. É uma técnica de teatro como qualquer
5 outra. Eu fui sempre utilizando as minhas técnicas de teatro no contar das histórias, mas não
6 penso muito sobre isso, é o que está. Às vezes até pego numa criança e faço dela uma
7 marioneta, portanto não é uma coisa, ou bonecos, objetos, fantoches. É evidente que as
8 crianças adoram formas animadas sejam elas quais forem e nós usamos muitas vezes essas
9 formas animadas. Mas eu acho que o mais importante quando nós contamos uma história, e
10 às vezes tenho dois três grupos, porque à sexta-feira costumo cantar com todos e às vezes
11 estão três grupos, está o do pré-escolar, está o da colega do lado... quando estava no Parque
12 das Nações eram quatro grupos de pré-escolar, mas ali só havia dois grupos de pré-escolar e
13 eu convidava as colegas de 1.º Ciclo e elas vinham. E no meio daquilo tudo de repente deu-
14 me para contar a história da Carochinha, e comecei a contar a história, só que a história é
15 completamente maluca... Eu conto a história da Carochinha, mas ela tem um penteado
16 assim, tem umas unhas assim, pintou os lábios assim... Bom, eles adoram porque no fundo
17 a Carochinha não é uma figura muito simpática, ela é cruel e eu torno-a mais cruel com o
18 perfume que ela põe, com as maldades que ela diz aos animais e por aí fora. Não desvirtuo
19 muito a história mas dou-lhe a minha interpretação, porque eu também acho que tenho o
20 direito de lhe dar a minha interpretação, acho eu. Porque senão eu não contava com emoção
21 nenhuma, narrava a história e perdia ali a pimentinha toda. É isso que eu faço no meu dia-a-
22 dia, eu divirto-me imenso e isto é que é o mais importante. Eu nunca na vida contei uma
23 história porque tenho que contar. Ai nem pensar, ai não me está a apetecer nada. Quando
24 eles às vezes me dizem “Não queres contar uma história?”, “Não me está a apetecer nada
25 contar agora essa história, mas conto-te outra, agora vou contar-te outra.” Porque tem a ver
26 também com o sentimento que nós estamos a ter no momento, há coisas que não nos apetece
27 fazer e eu acho que ninguém em educação deve estar a fazer uma coisa contrariada, as
28 pessoas têm que estar a fazer as coisas por paixão e por prazer, embora com a cabecinha
29 organizada para saber por que é que estamos a fazer as coisas. Sem prazer, sem paixão,
30 estejam lá quietinhos, façam pastorícia.

31 **NV:** Duas coisas que não tenho aqui no guião mas que são recolhidas que eu ando a fazer para
32 outra lavra. Uma é, e agora voltando aos livros e à leitura, às vezes nos livros há palavras
33 que não são conhecidas daquele grupo de crianças. Qual é a tua opção, é dizer aquela palavra

1 e substituí-la logo imediatamente por outra, não fazes pausa para explicar aquilo que aquela
2 palavra quer dizer?

3 **MR:** Não, só se a criança me perguntar. Toda a minha vida achei que quando eles têm
4 dúvidas eles perguntam e eles são muito rápidos. Aqui há uns anos atrás, há muitos anos,
5 quando eu comecei a trabalhar com crianças, achava que nós tínhamos que simplificar a
6 linguagem. Obviamente com uma criança de dois anos eu não vou contar uma história, não
7 lhe vou dizer, vou dar aqui um exemplo, imaginemos que a Branca de Neve estava a sofrer
8 horivelmente com os maus tratos provocados pela não sei quê, não, os pequeninos vão ficar
9 a olhar, eles não estão a perceber nada. Portanto, quando eles são muito pequeninos, eu tenho
10 que optar por simplificar o discurso de modo a que eles entendam. Não quer dizer que eu
11 não introduza palavras que eles não saibam, eles sabem muito bem. Quando eu conto
12 histórias para crianças mais velhas e quando eu estou a ler e isto é muito importante que os
13 livros sejam bons, bem traduzidos, bem revistos porque há livros com erros, aqueles livros
14 de supermercado, há alguns cheios de erros, em mau português, e nós somos o grande veículo
15 da língua. Estamos com grupos de crianças que estão a adquirir a língua materna. É verdade
16 que para muitos deles nem é a língua materna, estão em segundas e terceiras línguas, porque
17 a multiculturalidade agora nas escolas... (eu tinha um filipino na sala este ano e tinha uma
18 moldava) portanto, há uma necessidade de dar bons produtos finais e nós como educadores
19 temos que saber fazer escolhas, temos que ler e dizer “Eu não vou ler nada disto”. Às vezes
20 os miúdos traziam livros e pediam “Podes ler?” e eu dizia “Está bem, então eu vou ler.”
21 Depois não lia nada do que lá estava porque procurava melhorar o discurso, embora eu já
22 tenha percebido que o nosso discurso oral é muito mau, a nossa oralidade é muito má, mas
23 de qualquer modo eu tenho que fazer concordância de verbos, de tempos de verbos, tenho
24 que melhorar aquele vocabulário que ali está, melhorar a pontuação e isso é importante fazer.
25 Mas só acontece se nós como educadores formos bons leitores. Ninguém escreve bem se não
26 ler, se não tiver essa preocupação, porque as pessoas que não leem não escrevem bem,
27 porque no subconsciente não ficaram mecanizadas as regras da escrita e para poder escrever
28 bem e para poder ensinar a falar...

29 **NV:** Uma dúvida... Literatura infantil ou literatura para a infância?

30 **MR:** Literatura para a infância. Literatura infantil é aquilo que eles fazem... até porque eu
31 sou do tempo em que se discutia teatro infantil e teatro para a infância...

32 **NV:** Mas essa questão talvez só esteja clara para algumas pessoas... Obrigada.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

1 **Anexo II d.**

2 **Entrevistada 4 – Encarnação Silva, Professora do Ensino Superior, na formação de**
3 **Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico. Entrevista realizada em**
4 **21.09.2016. Validada em 08.02.2016**

5 **NV:** Encarnação, começo por perguntar se posso usar o teu nome na entrevista ou se preciso
6 de encontrar um código para me referir a ti? Quando falar no meu trabalho, na dissertação.
7 Posso dizer que é uma formadora de professores ou então pôr mesmo o teu nome quando
8 falar na professora Encarnação...

9 **ES:** Não posso responder a essa pergunta no fim?

10 **NV:** Podes, puedes, claro. Como já anteriormente tinha dito, esta entrevista é para efeitos de
11 uma dissertação de mestrado com o tema das histórias para infância... será que há histórias
12 para a infância, será que são para toda a gente... não é essa questão que pretendo aqui tratar.
13 Queria começar por te perguntar algumas informações a nível profissional. Há quantos
14 anos... Para já, a tua profissão principal, digamos assim, ou a tua formação inicial é como
15 professora do 1.º Ciclo.

16 **ES:** Eu comecei por ser professora do 1.º Ciclo, durante 23 anos, e depois é que vim aqui
17 para a Escola Superior de Educação de Lisboa e estou aqui na escola (ESELx) a trabalhar na
18 formação de professores há 15, 16 anos.

19 **NV:** E a tua função aqui...

20 **ES:** A minha função principal aqui começou por ser muito ligada à área só da didática da
21 leitura e da escrita, as questões da iniciação à leitura e à escrita e depois as questões do
22 desenvolvimento das competências de leitura e de escrita. Mas mesmo enquanto apenas
23 professora de didática, a literatura para a infância, para um professor que trabalha português
24 no 1.º Ciclo, tem que ter um papel fundamental, porque se tem que formar leitores, tem que
25 ler. Portanto, mesmo como professora de didática, a literatura para a infância esteve sempre
26 presente no meu trabalho e é, de facto, uma ferramenta fundamental na formação de leitores
27 e, portanto, mesmo sendo só professora de didática do português, eu já trabalhava muito as
28 questões da importância da leitura e de haver uma hora para a leitura e um espaço para a
29 leitura e dos livros estarem acessíveis dentro da sala de aula.

30 **NV:** Estavas a falar na sala de aula, mas como eu estou a trabalhar mais as questões da
31 educação pré-escolar...

1 **ES:** Claro, também aí é fundamental. Na sala de jardim-de-infância.

2 **NV:** Não tem a ver com escolarização, pois não?

3 **ES:** De todo, não tem a ver com escolarização. Desde o pré-escolar. Aliás, é até muito antes,
4 é mesmo em ambiente familiar. Os primeiros mediadores de leitura são a família.

5 **NV:** A nível da tua formação, e do que te levou a esse gosto pela literatura, mesmo quando
6 davas “só” didática, que pode parecer algo mais técnico e não tão diretamente ligado à
7 literatura...

8 **ES:** Esqueci-me de acrescentar que posteriormente assumi, também, unidades curriculares
9 que têm a ver mesmo com literatura para a infância e sou a coordenadora da unidade
10 curricular de Literatura para a Infância e Juventude aqui na escola e aí sim, por excelência,
11 o trabalho à volta do livro e da animação do livro e da leitura tem um papel fundamental.
12 Essa perspetiva do trabalho em literatura é um pouco da minha responsabilidade, porque
13 enquanto coordenadora da unidade curricular eu podia dar-lhe uma perspetiva muito mais
14 teórica do trabalho ao nível da literatura e não valorizar tanto essa vertente de promoção da
15 literatura oral e tradicional. Contudo, a minha preocupação primeira, aliás está expresso
16 mesmo nos objetivos da unidade curricular é formar leitores e portanto o meu grande
17 objetivo é que os meus alunos de literatura para a infância saiam daqui a gostar de literatura
18 para a infância e juventude. Esse é o primeiro objetivo que eu tenho. Penso que a minha
19 vertente de didática e de literatura para a infância se juntam as duas sob essa perspetiva.
20 Portanto, eu estou sempre a pensar que eles vão ser professores e que vão ter que formar
21 leitores e utilizo a unidade curricular de literatura para a infância e juventude também nessa
22 perspetiva de os formar a eles próprios como leitores para que gostem de ler e para que
23 gostem de divulgar a literatura. E não estou a falar da literatura escrita, eles têm também um
24 papel fundamental na divulgação da literatura tradicional e oral.

25 **NV:** Consideras que a tua formação pessoal influenciou esse gosto pelas histórias e falo em
26 histórias porque já falaste também da importância da narração oral, da tradição oral... por
27 isso aqui quando falo de histórias refiro-me à narração oral, a leitura, os livros. Eu já te ouvi
28 falar de quando eras pequena e do gosto... Mas há algo mais, por exemplo, tinhas acesso a
29 livros em casa, contavam-te histórias? De onde é que “isso” vem?

30 **ES:** Isto vem do meu contacto com a literatura oral e com a narração oral. Eu nasci numa
31 zona muito isolada e vivi toda a minha infância nessa zona, só saí de lá quando tive que

1 prosseguir estudos. Era mesmo um lugar muito fechado em si próprio, muito isolado, não
2 havia livros, nem na minha casa nem na casa de ninguém, o livro estava completamente
3 ausente daquela comunidade. Os únicos livros que havia eram os manuais escolares e
4 naquela altura ainda não havia esta proliferação e os livros iam passando de irmãos para
5 irmãos e portanto era o livro único. Eu comecei a gostar de ler através do contacto com a
6 narração oral, através de ouvir contar histórias, que eu tive o privilégio de ter com várias
7 pessoas, mas sobretudo houve uma pessoa que me marcou particularmente, que era um
8 primo que eu tinha, que era o primo Augusto, que me contava histórias indefinidamente,
9 esgotava o reportório todo. E ele não sabia ler, por isso estás a ver, eram só histórias
10 contadas. O que aconteceu mais tarde é que eu já gostava tanto de histórias e queria mais
11 histórias e já conhecia todas as histórias dele de trás para a frente e da frente para trás.
12 Conhecia as dele e de todas as pessoas da localidade, que era uma localidade muito pequena
13 e eu “chagava” toda a gente para me contar histórias. Depois eu comecei a sentir uma grande
14 vontade de aprender outras histórias e as coisas acontecem quando têm que acontecer e isso
15 coincidiu exatamente com a iniciativa, que eu considero pioneira neste país, que foi o facto
16 de a Fundação Calouste Gulbenkian ter criado as bibliotecas itinerantes que começaram a
17 cobrir, tanto quanto sei, quase todo o território nacional, desde que fosse possível chegar lá
18 a carrinha, que era o meio de transporte. Isso para mim foi das melhores coisas que me
19 aconteceram na vida, porque a partir daí eu podia ir buscar livros e podia ler histórias e ler e
20 ler e ler. Mas eu comecei a gostar de ler na sequência de ouvir contar muitas histórias,
21 portanto o meu prazer pela leitura vem daí. Foi esse primo que me formou como leitora,
22 apesar de ele não saber ler.

23 **NV:** E a nível da formação académica? Quando fizeste o Magistério Primário?

24 **ES:** No Magistério Primário não havia qualquer unidade curricular que tivesse a ver com
25 literatura para a infância. Aliás, penso que terá sido depois do 25 de abril [de 1974] que ela
26 foi integrada na formação de professores, não tenho a certeza, mas historicamente penso que
27 foi por aí e penso que os currículos das escolas do Magistério Primário eram iguais, eram
28 fixos, eram para todos e portanto não havia Literatura para a Infância. Havia Didática A e
29 Didática B, Didática A era a didática do português, a Didática B era a didática da matemática
30 e era o que havia, não havia Literatura para a Infância.

31 **NV:** Não houve aí nenhum professor marcante que...

1 **ES:** Houve, na minha vida as coisas são sempre assim. Eu fui para o Magistério Primário e
2 apanhei o 25 de abril [de 1974] durante o curso. E no curso eu passei de um currículo para
3 outro currículo. Tive um ano antes do 25 de abril [de 1974] e outro depois do 25 de abril [de
4 1974]. E nesse ano que eu tive depois do 25 de abril [de 1974] nós tínhamos já uma cadeira,
5 mas que era português, não era literatura, mas a forma como essa professora trabalhava o
6 português, também fez com que eu continuasse a gostar muito das coisas à volta da língua
7 portuguesa. Se calhar aqui não me motivou tanto para a literatura e para as histórias, mas
8 para o ensinar língua e para a didática da língua, o que aliás também já tinha acontecido na
9 formação, durante o ensino secundário em que eu tive, aliás eu tive sempre excelentes
10 professores de português. E por isso é que eu gosto da língua e do ensino da língua. Mas o
11 gosto pelas histórias vem desse contacto continuado e sistemático com a narração oral e o
12 ambiente em que isso decorria, o carinho com que isso era feito, porque esse meu primo
13 sentava-me ao colo, era junto à lareira, no inverno. No verão não havia histórias porque a
14 vida era feita na rua, os serões cá fora, a correr, a brincar, a participar nas desfolhadas, etc.
15 e não havia lugar para contar histórias. Mas no inverno, nos serões, à noite, eu tinha sempre
16 que ter uma história, eu havia de conseguir que alguém me contasse uma história e até porque
17 era uma prática muito comum daquele ambiente, as pessoas juntavam-se ainda muito para
18 contarem histórias umas às outras.

19 **NV:** Havia um ritual do alguidar da água...

20 **ES:** Sim, mas isso era quando era mais formal e se juntavam ao serão e estavam os adultos
21 e estava toda a agente para ouvir a história. Eu não vivia só essas situações, eu tinha um
22 contador particular.

23 **NV:** Tinhas um privilégio...

24 **ES:** Para além de participar nesses momentos que eram coletivos, e em que as histórias eram
25 para todos, eu tinha este meu primo que me contava histórias só para mim.

26 **NV:** Já falaste várias vezes na literatura para a infância, mas ainda se ouve muito falar em
27 literatura infantil. Consideras que há aí alguma...

28 **ES:** Pronto, há coisas que eu considero que não são particularmente importantes, embora,
29 como é óbvio, com algum rigor, eu ache que a designação correta não pode ser literatura
30 infantil porque a literatura não é infantil. Penso que essa não é a melhor designação, prefiro
31 utilizar literatura para a infância ou literatura de potencial receção infantil, porque se for

1 literatura de potencial receção infantil significa que ela também pode ter outros destinatários
2 e eu sou um exemplo disso, eu consumo essa literatura em grandes doses, pelo prazer de a
3 consumir e não por questões profissionais. Eu gosto mesmo da literatura para a infância e há
4 muitas pessoas, muitos adultos, que gostam de literatura que habitualmente se podia pensar
5 que era literatura para a infância. E o contrário também acontece. Houve textos que foram
6 produzidos sem serem especificamente para a infância e que depois foram adotados pelas
7 crianças porque foram muitíssimo bem recebidos, aliás nos primórdios, as histórias de
8 aventuras do *Amadis de Gaula*⁴⁵ não foram escritas para as crianças, mas como eram textos
9 que tinham algumas características, as crianças apropriaram-se deles e fizeram deles literatura
10 para a infância também.

11 **NV:** Então não consideras que possa haver uma literatura específica para crianças, para
12 jovens, para adultos. Estes diferentes grupos etários podem receber de forma diferente?

13 **ES:** Essa é uma questão muito difícil, porque eu considero as duas coisas. Há de facto obras
14 que as crianças adotam e que em princípio não foram escritas para elas, penso que quando é
15 uma obra com muita qualidade ela serve para qualquer público a vai consumir, os olhares é
16 que são diferentes e a forma como a recebemos, exatamente, e aquilo que retiramos dela.
17 Considero que do ponto de vista da didática da literatura para a infância, se houver uma
18 leitura de mãos dadas, isto é, se houver uma leitura em que a criança e o adulto leem a mesma
19 obra, a interação que se estabelece e as partilhas que se fazem, porque o nível de
20 compreensão é diferente entre o adulto e a criança e há um enriquecimento muito grande, e
21 essa compreensão é melhorada, e é uma das coisas que eu digo muito quando faço formação
22 de professores e educadores de infância. E quando faço formação para pais também, porque

⁴⁵ *Amadis de Gaula* é um famoso romance de cavalaria em prosa, o primeiro composto na Espanha ou em Portugal e muito provavelmente com base em fontes francesas. Uma versão anterior da obra provavelmente existiu no final do século XIII ou no início do século XIV. Uma versão em três livros, dos quais pequenos fragmentos ainda existem, pode ser datada por volta de 1420. Garci Rodriguez de Montalvo, governador de Medina del Campo, retrabalhou a versão, acrescentou um quarto livro e continuou com um quinto, intitulado *Las sergas de Esplandián* (As façanhas de Esplandião). O trabalho manteve-se popular durante o Século de Ouro espanhol na Europa e na América, com 19 edições em espanhol, publicadas no século XVI. A edição mostrada aqui foi impressa por Juan Cromberger, que contribuiu para a introdução da tipografia nas Américas na década de 1530. A família Cromberger de Sevilha era especializada em impressão de livros de cavalaria, que foram em geral caracterizados por serem produzidos em tamanho fôlio, com tipos de letra gótica, em duas colunas, com uma gravura do herói a cavalo na capa e xilogravuras menores em cada capítulo. As edições Cromberger definiram o tom das futuras impressões e foram imitadas até meados do século XVI.

(Amadis de Gaula Biblioteca digital Mundial - <http://www.wdl.org/pt/item/7330/> - Consultado em 12.10.2015)

1 é fundamental que os pais leiam com as crianças e aí a obra é igualmente fruída, quer pelos
2 pais, quer pelas crianças. Há indícios que estão “escondidos” nas obras, que as crianças não
3 são capazes de os descobrir sozinhas, mas que se os adultos os descobrirem e os partilharem
4 com elas há um enriquecimento mútuo. E o contrário também é verdadeiro, também há
5 aspetos que são as crianças que descobrem e que o adulto tem um olhar diferente, deixa
6 passar e crianças chamam a atenção para isso e esse partilhar é enriquecedor, quer para as
7 crianças quer para os adultos.

8 **NV:** Então não há uma idade ideal para ouvir histórias?

9 **ES:** Ah, isso, de todo. Há uma idade ideal que é quanto mais cedo melhor. Aliás, há autores
10 que defendem que se deve começar ainda dentro da barriga da mãe. E há grupos que fazem
11 um trabalho excelente com bebés e acho que quanto mais cedo se começar melhor. E aí, sim,
12 essa literatura, enfim, tem que haver algum bom senso, porque há públicos em que nós temos
13 que ter alguns critérios para escolher as obras para ler a esses públicos. Então no caso dos
14 bebés eu penso que é preciso algum tato nas obras que se escolhem para serem lidas e fruïrem
15 com essas crianças.

16 **NV:** Tem mais a ver com a sonoridade, a musicalidade...

17 **ES:** Tem mais a ver com a sonoridade muito mais do que o conteúdo, a musicalidade das
18 palavras, são aspetos que devem ser tidos em conta, por isso eu tenho sempre alguma
19 dificuldade em dizer que é tudo para todos, é preciso haver algum bom senso.

20 **NV:** O que é que para ti, e tu tens-me contado tantas boas histórias, o que é que uma boa
21 história não pode deixar de ter? Pode ser narrada, pode ter o livro... isto porque eu tenho
22 conhecido muitas histórias pelas conversas que tenho contigo. E a história narrada ou no
23 livro, o que é que não pode deixar de ter?

24 **ES:** Tem que ter qualidade linguística, isso para mim é um aspeto que é importante, mas às
25 vezes encontramos textos da literatura oral em que a qualidade linguística não é assim tão
26 grande e fazem um grande sucesso... A história tem que nos envolver, tem que ter qualquer
27 coisa de insólito... Essa pergunta é tão difícil... Tem que provocar qualquer coisa, de
28 qualquer forma, no outro. Ou seja, através das sonoridades da língua, seja através do próprio
29 conteúdo da história, seja através do insólito que ela contempla, não se pode dizer o que que
30 não pode deixar de ter, porque ela pode ter coisas diferentes, não há uma coisa só que eu

1 diga “Se não tiver isto, não...” porque se não tiver isso pode ter outra coisa e ser igualmente
2 bem recebida pelo recetor.

3 **NV:** Tens falado bastante da qualidade linguística, se for em livro... a ilustração?

4 **ES:** Qualidade linguística, qualidade literária, o conteúdo tem que ser adequado à faixa
5 etária, a ilustração é fundamental, tem que ter qualidade, tem que ser bela. A ilustração tem
6 que ser bela e tem que ter todas aquelas preocupações, quer dizer, não pode reproduzir
7 apenas o texto, porque se reproduz apenas o texto ela não se constitui como desafio à
8 compreensão, não acrescenta nada à história. Na minha perspetiva uma boa ilustração tem
9 que acrescentar um pouco à história, tem que permitir outras leituras para a história, tem que
10 ser complementar à história, complementar ou contraditória e então quando há esse jogo de
11 contradição entre o texto e a imagem, o todo que é o livro fica extremamente enriquecido
12 porque permite uma série de desafios que são uma forma de conquistar o leitor. Há muitos
13 exemplos em que se utiliza essa estratégia em que a ilustração e o texto se contradizem e em
14 que o efeito final é fantástico, estou a lembrar-me, por exemplo, daquele das catatuas⁴⁶, de
15 Quentin Blake, da coleção Borboletas, em que há um senhor que tem dez catatuas e um dia
16 as catatuas fogem, lá pela casa, e ele vai à procura delas e elas estão escondidas e no texto
17 ele diz “As catatuas não estão aqui.”, mas, ao olhar para a ilustração, nós podemos descobrir
18 que elas estão lá escondidas. Na perspetiva dele, da personagem, ele não as consegue
19 descobrir, mas a criança descobre-as se observar a ilustração e esse jogo de “Olha não
20 estão.”, “Estão, estão, sim.” “Afinal as catatuas estão cá, ou não estão cá”, é um jogo muito
21 interessante e há muitas obras que apostam nesse jogo entre a ilustração e o texto.

22 **NV:** É preciso ter o conhecimento “do que é uma criança, saber como funciona”, conhecer
23 as etapas de desenvolvimento, para escrever “bem” para crianças? Ou até para escolher uma
24 boa história?

25 **ES:** Eu diria que para escolher sim, para escrever não. Porque quem escreve tem que ter uma
26 liberdade muito grande de criar e de escrever literatura boa, ponto final. Depois, se se ela vai
27 ser aceite por crianças ou não, isso aí é o público que vai ditar. Agora, quem faz o papel de
28 mediador, na minha perspetiva deve ter conhecimento das fases de desenvolvimento da
29 criança. Uma educadora deve ser capaz de perceber, sobretudo quando entramos no domínio
30 da leitura autónoma e que vamos pôr nas mãos das crianças livros que têm que ter umas

⁴⁶ Blake, Q. (2009). *Catatuas*. Lisboa: Editorial Caminho.

1 determinadas características e se elas não tiverem alguma adequação, isso pode funcionar
2 como forma da criança se desmotivar para a leitura. E há coisas tão simples como o tamanho
3 da letra, a qualidade da ilustração, o conteúdo, a complexidade linguística, para crianças que
4 estão numa fase inicial de leitura pode afastar o leitor. Aí, para um mediador, sim. Para um
5 escritor não me parece.

6 **NV:** Quer na escolha para jovens leitores quer para ler e para contar.

7 **ES:** Sim, são coisas diferentes, sujeitas a critérios diferentes.

8 **NV:** Tenho tido algumas opiniões, versões, diferentes no que diz respeito à leitura. Por
9 exemplo, se estamos a ler uma história, e se há uma riqueza linguística grande, vai aparecer
10 vocabulário que a criança ainda não conhece, há quem diga que essas palavras devem ser
11 retiradas e substituídas por outras mais facilmente compreendidas pelas crianças, porque não
12 se deve explicar enquanto se lê... Qual é a tua opinião / versão?

13 **ES:** A minha versão é que não é para tirar nada, é para deixar estar como está. Se vamos ler
14 sempre as histórias que só têm palavras conhecidas então as histórias não se constituem
15 como motor de desenvolvimento linguístico para a criança e portanto não está a aprender,
16 não se está a desenvolver. E um dos objetivos que têm os mediadores é promover o
17 desenvolvimento linguístico das crianças. Aliás as histórias que contribuem para o
18 desenvolvimento das crianças a muitos níveis e na minha perspetiva essas palavras não
19 devem retiradas. Há muitas formas, um bom mediador sabe fazer isso sem estragar e sem
20 quebrar a rotina da história. Isso pode ser feito ao longo da história, se sentirmos que as
21 crianças não estão a compreender, pode ser feito logo antes, porque quando se conta uma
22 história há o antes, o durante e o depois. Eu posso muito bem, antes de começar a contar a
23 história, dizer às crianças “Eu vou ler esta história e aparecem aqui umas palavras um
24 bocadinho complicadas, vamos conversar, olha vai aparecer uma palavra que é *não sei o*
25 *quê*” e eu dou logo o significado dessas palavras às crianças. E portanto, quando essas
26 palavras aparecem, as crianças já sabem o seu significado e não preciso de interromper a
27 história para explicar. Ao longo da história, se eu for um bom mediador, quer esteja a ler,
28 quer esteja a contar, eu consigo, se sentir que isso é preciso, introduzir ali uma explicação
29 sem estragar o contínuo da história. E isso também pode acontecer no final. Eu às vezes digo
30 “Eu não quero perguntas durante a história, vocês têm que guardar as perguntas na algibeira,
31 e no fim vão-me fazer perguntas.” E no fim eles perguntam-me “O que é que é *não sei o*
32 *quê*?”. Mas um bom mediador deve ter um conhecimento do público que lhe permita que

1 isso não aconteça e eu prefiro sempre fazer isso *a priori*. As palavras que eu acho que vão
2 ser “pedregulhos” à compreensão da história, eu afasto esses pedregulhos antes de começar
3 a leitura ou antes de contar. E explico logo às crianças que vai aparecer esta palavra e esta
4 palavra quer dizer aquilo e vocês sabem o que quer dizer... e há uns que sabem e explicam
5 e se não há ninguém que sabe sou eu que explico. Um dos critérios para escolher histórias
6 até deve ser esse, é que a história tenha algumas palavras que ofereçam algum desafio à
7 compreensão. Não pode ser excessivo, atenção, mais uma vez tem que haver bom senso. Se
8 o número de palavras que são muito complexas e muito afastadas do quotidiano da criança
9 for demasiado elevado, a história não é boa para ler àquele público. Aquela questão de tem
10 que haver critérios, na minha perspetiva, tem que haver critérios, não tenho dúvidas
11 nenhuma disso.

12 **NV:** Falaste no haver um antes, um durante e um depois no contar da história. Portanto há
13 essa necessidade de preparação, da preparação de um ambiente específico.

14 **ES:** Sim, criar um ambiente para ouvir contar a história ou para ouvir ler a história. Fazer
15 nascer a vontade de querer ouvir a história, é fundamental. Que eu seduza o leitor ainda antes
16 de começar a contar a história, é fundamental. E agora numa perspetiva mais didática, que
17 eu antecipe um bocadinho o conteúdo da história, mas sem contar tanto a história que ela já
18 não tem interesse nenhum. É um pouco aquilo do ativar conhecimentos prévios sobre... É
19 uma história que fala sobre golfinhos, “alguém conhece o que é um golfinho, já viram
20 golfinhos?” E fala-se um pouco sobre golfinhos, “vamos lá ver o que é que este golfinho vai
21 fazer. É um golfinho muito divertido, o que vocês acham que ele pode fazer?” Há umas
22 quantas intervenções, não deixo que a coisa se estenda, corto e avanço. O ativar
23 conhecimentos prévios é muito, muito importante, e enquanto se ativam conhecimentos
24 prévios localiza-se naquele universo, neste caso seria o universo dos golfinhos. Criar um
25 ambiente calmo, ver se toda a gente está confortável, ver se não estão todos ali a espicaçar-
26 se uns aos outros, uns em cima dos outros, mal sentados. O momento da história tem que ser
27 um momento de conforto, de distensão, tem que ser um momento muito confortável, muito
28 prazeroso, não posso estar com dor nos joelhos. Por exemplo, há muitos educadores que
29 contam as histórias sentados no chão, eu não consigo, eu tenho que ter uma cadeirinha, que
30 tem que ser pequenininha, porque eu tenho que estar confortável. Eu própria tenho que estar
31 muito confortável, fisicamente e psicologicamente para contar histórias. E as crianças, o
32 público, sejam crianças ou não, estou só a falar em crianças, até parece que defendo as
33 histórias só para as crianças. O público deve estar muito confortável. E depois, durante a

1 história, ter o tato suficiente para não perder, para não deixar fugir a audiência, tenho que ir,
2 sistematicamente, tomando o pulso à audiência e utilizando estratégias de conquistar o
3 público. Essas estratégias são várias. E no final, sempre, falar um pouco sobre a história.
4 Quem quer falar fala, quem não quer não fala, mas haver sempre um diálogo breve sobre a
5 história, sobre o que acabou de acontecer. Gostaram, não gostaram, o que é que mudavam,
6 se mudavam alguma coisa, se querem dizer alguma coisa sobre a história, quem é que
7 conhece outras histórias deste autor, o que é que gostaram na história, o que é que mudavam,
8 haver ali um diálogo muito curto e muito livre e as crianças poderem manifestarem-se se
9 assim o quiserem, mas ser-lhes dada essa possibilidade, de poderem manifestar-se, fazerem
10 perguntas sobre, para fechar depois o momento.

11 **NV:** Podemos contar histórias só pelo prazer, ou elas têm que ter sempre uma
12 intencionalidade pedagógica, servir um tema...

13 **ES:** Agora vou-te dar mesmo a minha opinião absolutamente frontal e que vai contra
14 algumas opiniões que eu já tenho ouvido, ouço muito falar contra a instrumentalização da
15 literatura. Desculpem lá, mas a literatura é para ser usada e abusada, instrumentalizada e
16 tudo aquilo que é preciso. Agora, tem que haver as duas coisas, tem que haver um trabalho
17 à volta dos textos com uma intencionalidade pedagógica claramente definida, mas não pode
18 nunca deixar de coexistir a dimensão do prazer. O prazer já é, em si próprio, uma intenção
19 muito, muito importante. Portanto, tem que haver uma intencionalidade, sim, mesmo que
20 essa intencionalidade seja apenas ouvir a história pelo prazer de a ouvir. Esses dois
21 momentos têm que conviver. Porque se eu tenho que ensinar língua, se as crianças têm que
22 aprender língua, então por que é que eu não posso utilizar, para ensinar língua, textos que eu
23 sei que as crianças gostam, que sentem prazer em ouvir? Então posso utilizar
24 instrumentalmente a literatura para desenvolver competências linguísticas e outras, e sociais
25 e aprender coisas sobre um tema que é abordado na história e etc. Mas não posso nunca,
26 também, menosprezar essa vertente de criar o prazer, o gosto e a fruição e o prazer só de
27 ouvir, de ler, de fruir as palavras, de fruir os conteúdos, de partilhar aquele momento tão
28 gostoso de ouvir ler uma história, é dessa forma que se formam leitores. É fundamentalmente
29 através dessa questão do ler só pelo ouvir ler que nós formamos os leitores, porque o leitor
30 é aquele que quer ler. E só quer ler por iniciativa e vontade própria, só é um leitor voluntário,
31 se tiver contactado com muitas experiências gratificantes e gostosas e saborosas com a
32 leitura, com os livros, e com o contar. Porque eu posso ser mediadora do texto, não só através
33 da leitura, mas também através de outros meios. Portanto, na minha perspectiva devem

1 conviver as duas coisas, sou literalmente contra essas pessoas que dizem que a literatura não
2 pode ser utilizada para as encomendas, também pode ser usada para as encomendas, mas
3 não pode ser só usada para as encomendas.

4 **NV:** Pode vir até, muitas vezes, ajudar a aprofundar um tema, a colmatar...

5 **ES:** Envolver as crianças, criar um contexto significativo para desencadear aprendizagens
6 nas mais diversas áreas! E isso é muito importante porque aquilo é significativo para a
7 criança, ela gosta, porque é que não posso usar? Agora, tenho é que ter bom senso, como em
8 tudo na vida, como é óbvio. E não posso nunca descurar a outra vertente da fruição apenas.
9 E essa tem que estar muito, muito presente. E então nos primeiros anos, no jardim-de-
10 infância, ela tem que estar presente diariamente, os educadores têm que ler e contar todos os
11 dias.

12 **NV:** E proporcionar o contacto com o livro?

13 **ES:** E proporcionar o contacto com o texto, através de registos vários, do filme, do
14 computador, do livro propriamente, e do ouvir contar apenas, etc.

15 **NV:** E fazer alguma exploração da história a seguir?

16 **ES:** Umhas vezes, outras não. Nem sempre.

17 **NV:** Nem sempre se justifica.

18 **ES:** Nem sempre se justifica. Há histórias que são uma brincadeira pura, é só para brincar
19 com aquilo, com a língua, fazer um jogo linguístico, continuar a história naquela brincadeira,
20 outras nem é mais nada, divertimo-nos a ouvir aquilo e no fim conversamos um bocadinho,
21 “É muito gira esta história, porquê, gostaram, não gostaram.” Só. Mas também os educadores
22 podem usar as histórias para desencadear aprendizagens, sim. E a quantidade de
23 aprendizagens que se pode desencadear a partir da literatura. Cognitivas, linguísticas,
24 sociais, afetivas, por aí fora.

25 **NV:** Em resumo, em duas frases, contar ou ler histórias, para quê a porquê?

26 **ES:** Primeiro porque desenvolvem os laços afetivos e promovem o prazer de ler e a vontade
27 de vir a ser leitores e porque é um contributo fundamental para a formação de leitores. E
28 depois porque desenvolvem as crianças do ponto de vista linguístico, aprendem estruturas
29 linguísticas e agora aqui falo sobretudo do ouvir ler. Quando nós lemos um texto que está
30 bem escrito, as crianças apropriam-se das estruturas linguísticas que são utilizadas no texto

1 e que muitas vezes são estruturas que nós não utilizamos no nosso contacto quotidiano, no
2 falar informal com as crianças, e ao ouvir ler aquelas estruturas elas vão progressivamente
3 interiorizando. Estruturas que podem ser até a estrutura do próprio texto narrativo. Se eu
4 ouvir ler muitos textos narrativos que estão bem estruturados, eu interiorizo também a
5 estrutura narrativa e, oralmente ou por escrito, torno-me também num produtor de textos
6 narrativos, de histórias, porque interiorizei aquele esquema, mesmo que essa desconstrução
7 não seja feita de forma explícita. Embora eu defenda que a partir de uma determinada altura
8 essa desconstrução pode e deve ser feita explicitamente, mas aí já estou a passar para a minha
9 tal vertente da didática do ensino da língua. Do ponto de vista da aprendizagem de
10 vocabulário, as histórias têm palavras novas, se eu contacto com elas, a partir da história, eu
11 vou aprender o significado daquelas palavras e, aprender palavras, tem que ser uma grande
12 preocupação dos educadores e dos pais e dos professores. Quanto mais palavras eu sei,
13 melhor eu leio, melhor eu falo, melhor eu escrevo, porque se eu não tenho palavras, se eu
14 não as conheço, não as posso utilizar, portanto, quanto mais palavras eu tenho, melhor eu
15 compreendo aquilo que leio, melhores textos eu escrevo, etc. Só aí, no desenvolvimento da
16 competência lexical, é um enriquecimento fantástico. E depois, não só do ponto de vista
17 linguístico, também do ponto de vista dos conteúdos que são abordados nas mais diversas
18 áreas. Atualmente, na literatura, há uma grande proliferação de obras em que há uma ligação
19 entre a literatura e as outras formas de arte, por exemplo. Entre a expressão plástica, a
20 pintura, os filmes, os próprios livros remetem para outros livros e portanto é um
21 enriquecimento muito grande, porque a partir daquela obra eu depois vou querer ler os livros
22 de que fala na obra, vou querer ver os filmes referidos na obra, vou querer ver os quadros de
23 que fala a obra, etc., e portanto em termos de educação artística também pode ser muito rico.
24 As próprias ilustrações contribuem para a educação artística no âmbito da expressão plástica,
25 mas também outros temas que são abordados, há livros que abordam questões de filosofia,
26 que abordam questões da área do estudo do meio, mantendo agora aqui as designações
27 usadas no meio mais escolar. Até da matemática, neste momento há muitas histórias que são
28 construídas sobre modelos matemáticos, histórias extremamente divertidas, em que a
29 matemática acontece numa forma muito divertida e como é uma área que há muita gente a
30 achar que não gosta muito, as histórias também podem dar um contributo aí. Em todas as
31 áreas, a nível cognitivo de uma forma geral. E depois em termos afetivos, os laços estreitam-
32 se quando nós ouvimos ler uma história pela voz de alguém de quem gostamos, o facto de
33 eu estar ali juntinho com os meus colegas, estarmos ali todos a falar sobre a mesma coisa,
34 que é uma história que ouvimos, há um património cultural comum que é criado e que

1 permite que se fale sobre ele. Bom, podia ficar aqui o dia inteiro a falar das vantagens das
2 histórias porque elas são imensas... em termos de aquisição de hábitos sociais, através dos
3 comportamentos das personagens, nós aprendemos, adquirimos hábitos sociais, quer pela
4 positiva, quer pela negativa, quando uma personagem se porta mal e nós discutimos que fez
5 e não devia ter feito, estamos a aprender que aquilo é para não fazer, mas também quando a
6 personagem faz bem, nós também nos identificamos com ela e queremos fazer como ela
7 faz... É uma riqueza imensa, é um património educativo que os educadores, e os professores,
8 e os pais... Porque eu acho que deve ser feito um trabalho muito grande junto da família, em
9 termos de promoção do livro e da leitura, porque ainda se faz pouco. As escolas e os jardins-
10 de-infância ainda fazem pouco esse trabalho com os pais, acho que deviam fazer mais. Se
11 fizermos isso estamos a contribuir para o desenvolvimento das competências de literacia do
12 nosso país. Ponto final. Se quiseres usar o meu nome, podes usar.

13 **NV:** Muito obrigada, não só pela entrevista mas também porque tens sido uma das minhas
14 referências a nível da literatura, e, se calhar não dás por isso, mas as nossas conversas servem
15 sempre para alguma coisa, eu a seguir vou logo buscar os livros de que falaste, e acrescentar
16 a minha lista. E a minha biblioteca também têm engrossado muito a partir dos nossos
17 encontros.

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24

1 **Anexo II e.**

2 **Entrevistado 5 – António Fontinha, Contador de Histórias. Entrevista realizada em**
3 **06.10.2015. Validada em 22.01.2016.**

4 **NV:** Esta entrevista surge num contexto específico, eu estive a fazer o Mestrado em
5 Educação Pré-Escolar e propus-me fazer uma recolha de informação sobre as histórias. Essa
6 recolha está a ser feita entre pessoas que contam histórias, pessoas que utilizam as histórias
7 na educação pré-escolar, ou seja, no jardim-de-infância. Pretendo também entrevistar autores
8 de livros mais caraterísticos ou mais utilizados para a infância. Vou tentar juntar saberes e
9 opiniões de pessoas que trabalham com as histórias e ao mesmo tempo relacionar com
10 alguma fundamentação teórica que existe nesse sentido. Ainda estou a dar um caminho a
11 esta minha história, a este meu trabalho, que por enquanto ainda está bastante por contar.

12 António, começo por te perguntar se não te importas que mencione o teu nome no trabalho
13 que estou a realizar ou se tenho que te dar um código para me referir a ti?

14 **AF:** Não, não há problema. Eu só tenho problemas quando vejo a transcrição da entrevista...

15 **NV:** Não há que ter problemas, até porque eu enviar-te-ei a entrevista e terás oportunidade
16 de limar aquilo que considerares que não está bem explícito. Então podemos começar. Podes
17 dizer-me a tua idade, ou é segredo?

18 **AF:** Não, não é segredo nenhum. Deixa-me é ter a certeza. Tenho 48, não, espera lá, eu nunca
19 sei muito bem o que é que vou fazer, tenho que fazer as contas de cabeça, sim, são 48.

20 **NV:** Tu és a primeira pessoa no nosso país que tem como profissão principal contador de
21 histórias.

22 **AF:** Sim, contador de histórias, vivo de contar histórias.

23 **NV:** E há quantos anos vives disso?

24 **AF:** Vivo de contar histórias, tecnicamente, há 20 anos. Eu comecei a contar, remunerado
25 por essa prática, há 23, mas só passei a viver exclusivamente de contar em 1995. Entre 92 e
26 95 também ganhava a vida como ator.

27 **NV:** A tua formação académica é em teatro, o curso que frequentaste a nível superior foi
28 teatro? Consideras que essa formação académica foi de certa forma responsável pelo
29 caminho que fizeste (nas histórias)?

1 **AF:** Sim e não. Sim porque eu comecei uma reflexão, eu poderia ter sido arquiteto, entrei na
2 Escola Superior de Arquitetura do Porto e só não fui para lá porque já estava na Escola
3 Superior de Teatro e Cinema e então aí eu já tinha uma opção pelo plano performativo, do
4 espetáculo. Então aí, nós podemos dizer que hoje viver do espetáculo ou viver de contar
5 histórias tem a ver, foi fundado esse gesto com o teatro. Mas não é completamente verdade
6 porque eu depois desanimei-me com o teatro, numa certa altura e cheguei a ponderar e
7 concorri à Escola Superior de Ciências da Educação, que na altura só existia no Porto, foi o
8 primeiro curso de Ciências da Educação em Portugal. Eu candidatei-me, ou seja, pressupus
9 que podia abandonar o teatro e enveredar por uma carreira ao nível das Ciências da
10 Educação. Fiz a preparação durante o ano e em 12 vagas, para quem transitava de outros
11 cursos, que era o meu caso, eu fiquei em 13.º. Portanto, não entrei e como todos queriam
12 realmente, entraram aqueles 12. Não sobrou para mim e então eu voltei a ficar naquele limbo,
13 “O que é que é a minha vida?”, e nesse momento, é mais ou menos nessa altura que eu
14 começo a contar histórias. Então o contar histórias é que me reencontrou de certa forma com
15 o trabalho performativo, então aí nós podemos dizer que a única coisa, os únicos elementos
16 qualitativos para a narração ou para a minha vida de contador de histórias, do trabalho teatral,
17 foi de facto um corpo trabalhado, uma voz trabalhada. Uma consciência do que é um
18 indivíduo em plano performativo. E isso eu trazia do teatro, portanto foi uma mais-valia. De
19 qualquer das formas é uma mais-valia que também é um handicap para um contador de
20 histórias, porque um contador de histórias não é só a sua prestação performativa, é mais do
21 que isso, é mais do que a sua prestação performativa. Mesmo sem eu saber muito bem o que
22 é um contador de histórias, já o disse muitas vezes, já ficou escrito, que não basta viver de
23 contar histórias para ser um contador de histórias.

24 **NV:** Queres aprofundar ou não?

25 **AF:** Acho que é muito mais simples ficarem com esta chamada e imaginarem o que é que eu
26 quero dizer do que eu estar a explicitar o que é que isso quer dizer...

27 **NV:** Já falamos um pouco do percurso em termos académicos, e em termos pessoais, havia
28 já alguma ligação, a tua formação pessoal influenciou de certa forma esse gosto pelas
29 histórias?

30 **AF:** Muito pouco. Indiretamente, subconscientemente, inconscientemente. Diretamente,
31 não. Sempre tive um gosto, eu lembro-me perfeitamente na prova de admissão que fiz à
32 Escola Superior de Teatro, de um exercício que eu fiz, na altura muito valorizado pelo João

1 Mota⁴⁷, mas inconsciente, subconscientemente. Nunca imaginei que viria a ser contador de
2 história, nunca tinha visto nenhum contador de histórias.

3 NV: Na infância não houve nenhum contacto...

4 AF: Não há um *insight* daqueles, assim poderosos. Não.

5 NV: Em termos do teu percurso não vês isso...

6 AF: Não vejo isso diretamente, da causa à consequência, ou seja, não há um mentor nessa
7 situação. Na tradição oral, na prática da narração oral, no ato de contar histórias, pode haver
8 elementos fundadores, porque a escola é muito... eu considero que a escola da narração oral
9 é uma escola muito vivenciada, muito pragmática, a tradição funcionava. Normalmente um
10 velho contador de histórias, da tradição popular, procurava passar a pasta.

11 NV: Havia o mestre que passava o saber aos seus discípulos.

12 AF: Havia essa perspetiva, na tradição popular.

13 NV: Quase naquela perspetiva oriental do mestre...

14 AF: Oriental, ocidental, por todo o lado, em África, nas sociedades tradicionais,
15 normalmente existe essa lógica.

16 NV: Eu já conheço esta informação de outros encontros contigo, mas gostava que ficasse
17 aqui registado. Tu és o primeiro contador de histórias a fazer carreira, e costumava revelar o
18 momento preciso em que essa possibilidade se revelou.

19 AF: Quando eu tive a noção de que poderia viver de contar histórias é quando eu vou a
20 Espanha, sou convidado para um encontro internacional, na altura já estava a ganhar dinheiro
21 com esta atividade, e para além disso já estava a achar que isto era um belíssimo desafio,
22 que me servia, à minha pessoa, muito bem, e portanto ia de motivação em motivação. Em
23 1995 eu sou convidado a ir a um encontro internacional em Espanha e, de repente, eu vejo
24 que há uma série de outros contadores de histórias, que vivem de contar histórias, que existe
25 um movimento de narração oral a ocidente, perfeitamente lançado, e então eu regresso a
26 Portugal a pensar “Eh pá, se calhar eu vou pôr toda a lenha”. Isto era uma coisa que eu já

⁴⁷ João Mota é ator, encenador, diretor artístico e fundador do Teatro A Comuna. Foi professor de Interpretação na Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa, fundador e diretor da Convenção Teatral Europeia e diretor do Teatro Nacional D. Maria II.

1 estava a fazer sem consciência e, de repente, “Não, eu vou levar isto muito a sério”, e dei-
2 me bem.

3 **NV:** Nas histórias que contas, como é que fazes quando chegas a um contexto, tens que estar
4 um bocadinho a medir a temperatura daquele grupo?

5 **AF:** Muito, muito.

6 **NV:** Tens uma seleção, sei que tens aí uma caixinha enorme, um reportório, e depois de feito
7 uma espécie de diagnóstico breve àquele grupo, escolhes as histórias. Há histórias que são
8 mais adequadas a uns grupos do que a outros?

9 **AF:** Muito mais. Um dos calcanhares de Aquiles, quanto a mim, da narração é o sentido de
10 oportunidade - o que é que se adequa a este momento? E aqui há muitas variáveis, não só
11 quem está, onde estamos, o dia em que estamos, se há trovoadas lá fora, se está um rico dia
12 de sol, se é de noite, se é de dia, como também o estado de espírito com que eu estou, ou
13 seja, o que é que eu hoje sou capaz de fazer, o que é que eu hoje não sou capaz de fazer, do
14 que é que eu tenho capacidade. Conhecermo-nos, no fundo, um bocadinho, e depois
15 sabermos avaliar o sítio onde estamos. Com os anos a passar eu cada vez dou mais
16 importância a essa variável.

17 **NV:** Quando podes escolher, tens preferência por algum grupo etário, por um determinado
18 público, mesmo em termos profissionais, ou gostas de comunidades alargadas que se reúnem
19 em torno da história?

20 **AF:** Só na hora de lá chegar é que eu tenho a certeza se de facto é ou não é. A expectativa
21 normalmente corre contra. Se nós acharmos que vamos para uma situação ótima e tal, não é
22 bom. Ou então, “Eh pá, que chatice, agora vou ter que fazer uma coisa destas...”, não é bom.
23 A expectativa, na hora, quando lá chegamos, “Eh pá, isto está difícil...”, isso, sim, e
24 adaptamo-nos na hora. A expectativa, o levar muito a sério a ideia do que vamos encontrar,
25 em termos de público, nunca me deu grande vantagem. Eu muito cedo habituei-me a
26 trabalhar para todos, porque senão não fazia sentido viver disto. Numa primeira fase em que
27 o meu desafio era “Será que é possível viver de contar histórias?”, e isso durou ainda uns
28 anos, eu habituei-me a experimentar de tudo. Chamavam-me para isto e eu ia. E fazia muitos
29 disparates. Havia desafios que não me faziam sentido, mas deixa lá ver. Se faz sentido para
30 quem me convida, deixa experimentar. Claro que hoje já não faço isso, hoje já tenho um
31 sentido de responsabilidade, há coisas que eu aceito fazer, há outras que eu não aceito fazer,

1 mas na altura não. E achei isso uma magnífica escola, até porque isso começa a dizer-me o
2 que é, para que é que eu sirvo, ao nível da narração, e para que é que não sirvo, ao nível da
3 narração também. A narração é muito mais larga do que a capacidade que eu tenho de
4 responder.

5 **NV:** Uma mesma história pode ser contada a crianças, a adolescentes, a adultos...

6 **AF:** Perfeitamente. Agora não é da mesma maneira.

7 **NV:** Mas pode ser a mesma?

8 **AF:** A história é uma ferramenta, ela depois pode ser trabalhada de múltiplas formas e feitios.

9 **NV:** E há uma idade ideal para se começar a ouvir histórias? E a ler histórias, a ter contacto
10 com?

11 **AF:** Uma idade ideal? Não, porque isso depende muito do... a história, tal como eu dizia, é
12 simplesmente uma ferramenta, o importante não é a história, o importante é quem conta e
13 quem escuta. Ora, se quem conta está com muita vontade de contar, ou está na idade ideal
14 ou no momento ideal para contar, cinco estrelas. Se quem escuta está no momento ideal...
15 agora esses momentos acontecem em várias idades e, por vezes, acontecem nas idades mais
16 impróprias, porque de repente há ocasiões em que contar uma história é absolutamente
17 fundamental.

18 **NV:** E há outras em que é impensável?

19 **AF:** E outras em que é impensável.

20 **NV:** O que é que uma boa história, isso a que tu chamas ferramenta, não pode deixar de ter?
21 Ou que ingredientes é que tens de lhe colocar?

22 **AF:** É mais isso. Uma boa história, e há muito boas histórias, é mais por que ponta é que eu
23 lhe pego.

24 **NV:** Tu escolhes, vais tentando ir buscar a pessoas que vais conhecendo, fazendo recolha da
25 tradição oral ou também vais buscar a livros?

26 **AF:** Também posso ir buscar a livros, já fui e gosto muito. Isso é muito relativo, aquilo que
27 uma boa história não pode deixar de ter, para mim, não é global, é o que me move a mim...
28 Eu gosto deste autor ou gosto daquele, mas reconheço qualidade noutros autores, agora, o
29 que é que faz a qualidade? Não sei. Não sei o que é que faz a qualidade. O que é que faz uma

1 história ser magnífica? Não sei. Eu sei reconhecer para mim o que é que me move e depois,
2 mesmo que me mova enquanto consumidor daquela história, terei de avaliar a minha
3 capacidade para a partilhar oralmente, mas isso já são outros 500.

4 **NV:** O contacto precoce, em crianças em muito tenra idade, com o livro ou com a narração
5 oral, é importante quanto a ti? Porquê?

6 **AF:** É muito importante, porque faz com que os moços, as crianças, se vinculem a essas
7 práticas, à prática da leitura, à prática da reutilização do livro, ou seja, o livro passa a fazer
8 sentido, tal como ouvir contar histórias passa a fazer sentido, simplesmente.

9 **NV:** E da parte de quem trabalha com crianças, a história pode ter ou deve ter uma
10 intencionalidade pedagógica, ou pode ser uma atividade só por puro prazer?

11 **AF:** Eu vou mais pelo puro prazer, porque a pedagogia já exige competências, enquanto o
12 prazer não exige competências, ou seja, se eu gosto, se eu tenho oportunidade e partilho, eu
13 estou a ser competente, ponto. Agora a pedagogia ou a pretensão de ter uma atitude
14 pedagógica, isso já implica alguma preparação, principalmente quando não estamos com o
15 nosso filho ou com os moços que nós conhecemos bem. Quando estamos com outras crianças
16 que, naturalmente, não conhecemos muito bem, isso já implica um *know-how* que não é a
17 mesma coisa.

18 **NV:** Mas da parte de uma educadora, que usa as histórias para aquele grupo, que conhece
19 bem, podem ser usadas com essa funcionalidade, com essa intencionalidade pedagógica?

20 **AF:** Para uma educadora, eu não acho que isso deva ser uma motivação. Se de facto ela
21 acredita que contar histórias é bom para as crianças, então que procure histórias e que as
22 partilhe com as crianças. Agora, para atingir fins pedagógicos, tenho alguma relutância.

23 **NV:** Corre-se o risco de ter histórias por encomenda, queremos uma sobre isto, outra sobre
24 aquilo...

25 **AF:** É um exercício para quem conta, que não é um exercício que dê muitos frutos. O
26 exercício que dá frutos é quando a memória funciona, quando nos lembramos de uma
27 história, “eu hoje vou-vos contar esta”. Porque se viu um miúdo fazer qualquer coisa e a
28 reflexão trouxe uma associação. Agora ela dizer que é por isto ou é por aquilo, aí ela já está
29 a avançar num sentido que eu não acho que dê muitos frutos. A questão pedagógica, para
30 mim, precisa de muita maturidade, e a maturidade é uma intuição amadurecida. Primeiro a
31 intuição tem que se manifestar, tem que se manifestar tantas vezes que nós começamos a

1 perceber: “Pois, eu faço assim, eu observo aquilo e reajo assado e é com este fim.” Só que
2 esse fim é normalmente misterioso, é um fim escondido, portanto eu tenho muita relutância
3 em que um educador, de repente, comece a agir como se tivesse um entendimento grande
4 sobre quem é e um entendimento grande dos alvos a atingir. Eu acho que só com muita
5 experiência, quando chegarem a velhos é que a atitude pedagógica se torna natural. Agora
6 assim, jovens, não. Deixem a intuição crescer, e para a intuição crescer não é fazer muitas
7 conjeturas: “Eu fiz isso para atingir aquele fim, e estou a ver que estou a conseguir atingir
8 com aquele menino e com o outro menino...” Isso é uma carga demasiado conceptual.

9 **NV:** Em resumo, contar histórias, ler histórias, para quê, porquê?

10 **AF:** Bom, contar histórias, para quê. Primeiro porque pode ser um momento de prazer, para
11 quem conta e para quem escuta. E porque automaticamente se nós conseguirmos que seja
12 um momento de prazer, é um momento de conhecimento interpessoal e é importante para
13 um educador sentir que conhece as pessoas com quem está a trabalhar. E para uma criança
14 sentir que conhece o educador e, automaticamente, se eu estiver a contar histórias eu estou
15 a dar-me a conhecer e, automaticamente, as pessoas que me passam a conhecer começam a
16 interagir comigo de uma forma um bocadinho diferente. Já não é só uma relação de
17 autoridade, já é uma relação em que começa a haver elementos de afeto possíveis e de maior
18 qualidade. Acho que isto é o para quê e o *porquê*. Basicamente é uma relação qualitativa o
19 que proporciona a leitura e o contar. Eu dou sempre o exemplo, para ilustrar, o que é que eu
20 considero ser um elemento qualitativo no contar: Eu um dia contei histórias a um grupo de
21 jovens já crescido, um terceiro ciclo [do ensino básico] e de repente, eram 3 turmas, e uma
22 delas desatou a rir num momento qualquer, eu não percebi, fiz uma pausa, continuei a contar
23 a história tranquilo. No final, estava a almoçar com os professores, e há uma professora que
24 se vira para mim e diz assim: “Ah, você é flaviense.” Ficou toda a gente a olhar, e eu disse:
25 “Não, eu não sou de Chaves, nunca vivi em Chaves, porque é que está a dizer isso?”, a
26 professora ficou assim atarantada, apanhada de surpresa e depois sorriu e disse: “Olhe que
27 nós estamos todos enganados, mas olhe que os meus alunos pensam que você é de Chaves.”
28 E ficou toda a gente assim a olhar e eu perguntei: “Então mas porquê?”, nós estávamos em
29 Carnaxide, não estávamos em Chaves, não estávamos em Trás-os-Montes. Como é que
30 aqueles alunos todos pensavam... “Então você não reparou que na sessão que fez houve um
31 grupo que se riu a certa altura?”, “Sim, olhe, não sei porquê.” “Ah, é que você disse a palavra
32 tal” – Eu acho que é a palavra saudade, digo *soudade* e não digo saudade. “E isso eu também
33 digo, e eu sou de Chaves, e só este ano é que estou a dar aulas nesta escola e nos primeiros

1 dias os alunos repararam que eu tinha uma maneira de falar diferente e então, muito bem, se
2 vocês acham graça, vamos começar a identificar todas as palavras que a professora diz de
3 modo diferente e assim seguimos fazendo. E então quando o ouviram dizer uma palavra tal
4 e qual como eu dizia, uma das tais, começaram a rir e disseram todos, “ele é do mesmo sítio
5 da professora”, mas olhe afinal não é, enganámo-nos todos. E eu caladinho que nem um rato.
6 De facto nunca vivi em Chaves, não sou de Chaves, mas a minha mãe é. Eu vivi a minha
7 infância toda em Angola, no nordeste de Angola, nunca fui para Chaves, mas a minha mãe,
8 de facto, viveu lá até aos 19 anos. Portanto alguma coisa eu terei herdado. Então basicamente
9 aqueles jovens já conheciam, da minha cultura, o facto de eu ter sido criado por uma mulher
10 daquela zona e ter-me apropriado de algumas palavras que continuo a repetir, sem querer.
11 Então, este tipo de entendimentos que podem ser até equívocos, ou gerar situações
12 engraçadas, como esta, são os entendimentos que nós partilhamos subconscientemente,
13 inconscientemente, e que são importantes na qualidade da relação, porque sentimos, de facto,
14 que alguém nos está a dar alguma coisa de si, logo é porque deve gostar de nós.

15 **NV:** Muito obrigada pela tua preciosa colaboração.

16 **AF:** De nada.

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

1 **Anexo II f.**

2 **Entrevistada 6 – Sara Guerra, Autora e Editora. Entrevista realizada em 16.10.2015.**
3 **Validada em 26.01.2016.**

4 **NV:** Sara Guerra, editora na Pé-Coxinho⁴⁸, autora e bordadora de livros. Sara, esta entrevista
5 surge num contexto específico, eu estive a fazer o Mestrado em Educação Pré-Escolar e
6 propus-me fazer uma recolha de informação sobre as histórias. Essa recolha está a ser feita
7 entre pessoas que contam histórias, pessoas que utilizam as histórias na educação pré-
8 escolar, ou seja, no jardim-de-infância. Pretendo também entrevistar autores de livros mais
9 caraterísticos ou mais utilizados para a infância. Vou tentar juntar saberes e opiniões de
10 pessoas que trabalham com as histórias e ao mesmo tempo relacionar com alguma
11 fundamentação teórica que existe nesse sentido. Ainda estou a dar um caminho a esta minha
12 história, a este meu trabalho, que por enquanto ainda está bastante por contar. Sara, começo
13 por te perguntar se não te importas que mencione o teu nome no trabalho que estou a realizar
14 ou se tenho que te dar um código para me referir a ti?

15 **SG:** Claro, podes usar. Estás à vontade.

16 **NV:** Não te vou perguntar a idade...

17 **SG:** Podes perguntar, tenho 30 anos.

18 **NV:** Tens 30? Então és a participante mais nova neste meu estudo. Que bom! A Pé-Coxinho
19 é a tua editora, certo?

20 **SG:** Sim, em conjunto com a Marta.

21 **NV:** Como é que essa história começou?

22 **SG:** Eu e a Marta conhecemo-nos quando trabalhávamos na FNAC, na secção infantojuvenil,
23 e isso ajudou a partilharmos gostos, de vez em quando ela vinha com um livro e mostrava-
24 me ou eu ia com um livro e mostrava-lhe, emprestavamos uma à outra, e começaram a surgir
25 umas ideias que íamos guardando, sem saber muito bem o que havíamos de fazer áquilo, até

⁴⁸ “A Pé-coxinho Editora - Pé-coxinho é um jeito de acordar, brincando, a memória desse lugar a que todos pertencemos: a infância. Levando-a no bolso à luz de todas as coisas, a passo avesso que sempre se atreve no singelo, como um ofício natural para a liberdade.” Rua de Artilharia 1, 110, 1.ºEsq. - Sala 5, 1070-015 Lisboa, Tel: +351 916911574, +351 965020726, pe-coxinho@sapo.pt (ver <http://www.rtp.pt/programa/tv/p32064/e7>) (<http://www.pecoxinho.com> consultado em 20.01.2016)

1 que chegou a altura, pronto, surgiu assim, surgiu-me na cabeça “se editarmos, se calhar
2 conseguimos fazer uma coisa ao nosso gosto”. E pronto, foi por isso que criámos e editora.

3 **NV:** Eu nunca tinha visto estas técnicas que vocês usam em livro. Há um ou outro livro que
4 eu conheço e que é feito a partir de fotografias de montagens de bordados, botões, tecidos,
5 estou a pensar no *Queres namorar comigo*, do João Ricardo e Ana Sofia Gonçalves⁴⁹, mas
6 é completamente distinto deste [*Bilhete Postal*]⁵⁰, nunca tinha visto nada semelhante. Eu
7 fiquei na dúvida, tu bordaste mesmo isto tudo, cada tracinho, cada letra?

8 **SG:** Tudo. Se soubesse tinha-te trazido alguns originais para te mostrar.

9 **NV:** Teremos outras oportunidades, certamente. Mas o próprio livro, aqui, em papel, parece
10 que vai além do papel e da ilustração, há um toque neste papel que parece tecido e vai para
11 além da ilustração porque tem aqui um trabalho... Sara, és autora e editora. Consideras que
12 algumas destas é a tua profissão principal, da qual vivas inteiramente? Aquela que te dá
13 dinheiro para a tua vida?

14 **SG:** Agora sou editora, a tempo inteiro, dar dinheiro é que... eu espero que melhore.

15 **NV:** E há quanto tempo?

16 **SG:** Há uns seis meses.

17 **NV:** Em termos da escrita, tu és autora destes livros [*Bilhete Postal; Palavra; Presente*]⁵¹,
18 portanto para além de editora também és autora, há quanto tempo é que desenvolves esta
19 atividade da escrita?

20 **SG:** Ah isso, desde sempre.

21 **NV:** Desde sempre... O sempre é quanto tempo?

22 **SG:** Desde a primária que escrevo de forma criativa, mas nunca tinha “utilizado”, guardei
23 para mim.

24 **NV:** A tua formação académica, qual é?

⁴⁹ Ricardo, J. & Gonçalves, A. S. (Ilustração) (2013). *Queres namorar comigo?* Lisboa: Dinalivro.

⁵⁰ Guerra, S. & Inês, M. (2015). *Bilhete postal*. Lisboa: Pé-coxinho.

⁵¹ www.pecoxinho.com

- 1 **SG:** É Estudos Artísticos, mais concretamente Artes do Espetáculo⁵².
- 2 **NV:** Que pelo que sei é um curso relativamente recente. Quando terminaste essa formação
3 foste trabalhando em livrarias, certo? Sempre nas secções de literatura para a infância?
- 4 **SG:** Andei por todas as secções, naquela em que estive mais tempo, e a última, também, foi
5 na secção infantil.
- 6 **NV:** Depois trabalhaste numa livraria especializada em livros mais direcionados para a
7 infância e juventude.
- 8 **SG:** Sim, na Livraria Cabeçudos⁵³. Além disso desenvolvia atividades para crianças e tive o
9 privilégio de assistir, de estar lá e presenciar como é que os contadores interagiam com as
10 crianças, era fascinante essa parte, também.
- 11 **NV:** Tu acabaste de dizer que desde a escola primária que escreves, coisas que ficam para
12 ti, mas de forma criativa, sem ser algo obrigatório. Achas que a tua formação pessoal, a
13 educação que tiveste em casa, te estimulou, de certa forma, para isso, ou é algo que nasceu
14 de ti e que não sabes muito bem de onde vem?
- 15 **SG:** Não sei muito bem de onde vem. Em casa não. Tive alguma pressão, no início, para
16 começar, até porque eu quando fui para a primária já sabia o abecedário, já sabia escrever o
17 meu nome, já sabia algumas coisinhas. Tive essa pressão dos meus pais de me ensinarem
18 algumas coisas, mas não de escrever.
- 19 **NV:** Contactos com livros, havia?
- 20 **SG:** Havia pouquinho. Lembro-me de que os meus livros eram a série da *Rua Sésamo*⁵⁴ e
21 pouco mais, tinha uns três ou quatro livrinhos da série da *Rua Sésamo* e tinha um fascínio

⁵² Licenciatura em Estudos Artísticos – Artes do Espetáculo – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa “Objectivos - Licenciatura em Estudos Artísticos – Artes do Espectáculo foi criada no início deste milénio para corresponder à necessidade de uma formação, a nível universitário, assente numa abordagem histórica das artes e crítica das criações artísticas, tendo por base uma perspectiva teórica contemporânea aplicada ao estudo das artes. Pretende relacionar as artes entre si, desde áreas como o cinema e o audiovisual, às artes performativas (teatro, dança, música) e às artes plásticas.” (<http://www.lettras.ulisboa.pt/pt/cursos/licenciaturas-1-ciclo/estudos-artisticos-artes-do-espectaculo> - consultado em 12.11.2015)

⁵³ A livraria Cabeçudos, fundada em 2010, é uma livraria dedicada à literatura para a infância e juventude. Situa-se na Rua António Lopes Ribeiro, 7 A, em Lisboa.

⁵⁴ *Rua Sésamo* é a versão portuguesa do programa infantil de televisão americano *Sesame Street*, produzido e transmitido pela RTP entre 1989 e 1997.

1 pelos livros dos meus pais, que também eram poucos, mas o meu pai tinha umas
2 enciclopédias, com animais, tinha umas enciclopédias de História, e eu lembro-me de ficar
3 fascinada, só pelo exterior, as dos animais ainda explorava por dentro, porque tinham
4 ilustrações. Mas era um contacto de que eu gostava, mesmo sem perceber muito bem o que
5 é que ia por ali.

6 **NV:** Agora fazendo relação com este teu livro, que temos aqui à nossa frente, que se chama
7 *Bilhete Postal*, e tu a dizeres que tinhas contacto com os livros, que gostavas das ilustrações
8 e que exploravas as imagens dos animais, apetece-me dizer que há uma relação com a tua
9 infância, porque neste livro a personagem principal privilegia esse contacto com o desenho,
10 com os animais e a natureza. Este rapaz não sabia ler nem escrever mas desenhava para
11 comunicar com quem estava distante. Lembras-te de alguém da família, ou do meio, que
12 contasse histórias? Tens alguma memória disso?

13 **SG:** Na família não. Mas lembro-me que às vezes ia passar férias para o norte do país, de
14 onde é o meu pai e num café da aldeia havia sempre um senhor que contava histórias às
15 crianças. Não sei quem ele era, nem me lembro do nome dele, mas lembro-me que as
16 crianças faziam uma roda à volta dele e ele contava muitas histórias assustadoras e eu
17 gostava de o ouvir.

18 **NV:** Mas era algo de carácter muito informal, juntavam-se ali, não era do género “vem um
19 contador de histórias à aldeia”...

20 **SG:** Não, não, as crianças começavam a ouvir que ia haver uma história e começavam a
21 juntar-se à volta do senhor e quando olhávamos em volta já estavam algumas atentas.

22 **NV:** Afinal há alguma coisa, algum vestígio que vem lá longe da infância... Mas isso será
23 em que fase da infância? Antes da primária, ou durante...?

24 **SG:** Sim, na primária. Por volta dos 8, 9, 10 anos.

25 **NV:** Portanto será mais ou menos paralelo àquelas “coisas” que disseste ter começado a
26 escrever por essa época.

27 **SG:** Sim, por aí.

28 **NV:** Uma das questões que tenho colocado aos outros entrevistados prende-se com os
29 conceitos e com as divisões, as “caixinhas”. Vemos e ouvimos muitas vezes “secção
30 infantil”, “literatura infantil” e é uma discussão que a nível do teatro, que é a minha área de

1 formação e trabalho, entre nós também temos essa discussão, já tivemos mais, mas ainda há
2 quem diga “teatro infantil” e discutimos isso, o que é teatro infantil, não é o teatro feito por
3 crianças? E o teatro para a infância será o teatro feito por adultos mas tendo como público-
4 alvo preferencial as crianças. E na tua perspectiva, consideras que há uma escrita preferencial
5 para crianças, outra para adolescentes, para adultos?

6 **SG:** Não, acho que nenhum livro deve ser escrito para crianças. Deve ser escrito, ponto.
7 Acho que as crianças têm ferramentas para aceder a uma mensagem que se transmita de
8 forma clara, com pouco ruído. Desde que a mensagem tenha pouco ruído acho que as
9 crianças têm ferramentas para lhe aceder. Não precisamos de alterar a linguagem, mas há
10 coisas que podemos fazer, há coisas que podemos simplificar, mas não alterá-la e dar-lhe
11 um género específico para crianças. Pelo menos eu quando escrevi estas histórias não escrevi
12 para as crianças, acho que escrevi com a minha criança, para a criança de cada um, e talvez
13 os adultos sejam quem precisa de ouvir muitas vezes estas histórias.

14 **NV:** Mas no entanto, na livraria onde eu comprei os teus livros, eles [os livros] estavam na
15 secção que se chama infantojuvenil. Os teus livros estavam bem em destaque, mas nessa
16 secção, ou seja, junto dos livros que podem ser para qualquer um de nós, eu sou exemplo
17 disso, não é? Mas ali estão catalogados como sendo considerados “para crianças”. A minha
18 pergunta é, tu enquanto autora, que também és editora, qual é o teu poder para decidir sobre
19 a “catalogação” dos livros no que respeita a classificação etária?

20 **SG:** Acho que é só na criação, naquilo que se faz, não sei se o autor deve interferir nisso. Eu
21 sei o que fiz, tenho a minha intenção, mas não sei se sou a pessoa certa para decidir. Acho
22 que devemos deixar a obra ser acolhida e ela chegará da forma que tiver que chegar.

23 **NV:** Como eu ouvi o escritor Álvaro de Magalhães dizer: “Os livros são de quem os
24 apanhar⁵⁵.”

25 **SG:** Sim, acho que é por aí.

26 **NV:** Mas, no entanto, é preciso algum bom senso... Por exemplo, tu falaste dos contadores
27 de histórias que iam lá à livraria Cabeçudos, é preciso esse bom senso para chegarmos a um
28 grupo e contarmos uma história, ou para darmos a conhecer um livro. Falaste há pouco de
29 simplificar, de fazer livros “sem muito ruído”... uma das perguntas que eu tenho feito aos

⁵⁵ Em comunicação apresentada no Encontro de Literatura para a Infância – Escola Superior de Educação de Lisboa, IPL, 23.05.2015, e também apresentada neste trabalho (cf. Anexo II p.)

1 meus entrevistados, mais aos contadores de histórias, e às educadoras que contam e leem
2 histórias às crianças, é quando eu pego num livro, e se eu conheço o livro, e o livro tem
3 palavras difíceis ou vocabulário novo para aquele grupo de crianças, o que é que eu devo
4 fazer? Qual é a tua opinião, é que se deve ler tal qual como está no livro, que se devem
5 substituir essas palavras, que se devem preparar as crianças para aquilo...

6 **SG:** Acho que depende da palavra. Mas não sei, é uma questão complicada, eu tenho a
7 experiência com o meu sobrinho, normalmente com o meu sobrinho substituo por outra
8 palavra que ele vá entender. Mas só em casos em que eu considere que a palavra é muito
9 pesada e muito complicada. Mas depende do grau de acesso que ela [criança] poderá ter.
10 Depende, se calhar há palavras que mesmo nós adultos, nunca tendo ouvido, conseguimos
11 acolhê-las de alguma maneira, não soam a um bicho-de-sete-cabeças e há outras que se
12 calhar já vão soar a uma coisa muito muito complicada para uma criança. Não sei se há uma
13 regra de eliminar, passar à frente, substituir, não sei se há uma regra, exige um bocadinho
14 dessa sensibilidade, perceber se podemos introduzi-la, porque é bom introduzir palavras
15 novas, é bom que a criança não tenha sempre o mesmo vocabulário, ela vai ter que aprender
16 nalgum momento. Mas se calhar há termos, por exemplo dizer anti
17 constitucionalissimamente a uma criança, se calhar não lhe vai ser muito útil.

18 **NV:** Se está na história, às vezes até é facilmente compreendido pelo contexto ou talvez se
19 possa dizer a palavra nova acompanhada de um sinónimo, que não seja retirar ou ignorar a
20 palavra, porque se for sempre retirada e ignorada, nunca se aprende, mas criar-se uma forma
21 de facilitar a introdução dessas novas palavras.

22 **SG:** Sim, pode ser por aí.

23 **NV:** Para além de autora e editora também tens trabalhado em livrarias, uma mais generalista
24 e outra especializada em livros mais “indicados” ou catalogados como sendo para crianças.
25 Pegando nessas experiências e vivências, pensas que há um público específico para
26 determinado tipo de livros? Para as histórias, em termos etários, profissionais? No teu
27 trabalho na Livraria Cabeçudos, percebias se as pessoas que lá iam, se eram professores ou
28 pais de crianças pequenas, que vão especificamente à procura daquele tipo de livros e que
29 consomem? Ou percebe-se que procuram exclusivamente para crianças? Podemos tirar
30 ilações ou alguma vez tentaste saber?

31 **SG:** No caso da Cabeçudos havia muitos educadores que lá iam, e pais também. E também
32 havia muitos adultos que iam comprar para si, e ainda bem, o que não acontece muito nas

1 outras livrarias, acho que é uma particularidade de livrarias mais específicas. Sim, acho que
2 se consegue saber. Por exemplo, os livros com rimas, com lengalengas tinham muita saída
3 para os educadores porque são uma ferramenta que eles usam muito. Mas nunca desenvolvi
4 essa questão de uma forma aprofundada.

5 **NV:** Claro, mas foi uma ideia geral com que ficaste. E na outra livraria, [FNAC], estavas na
6 secção dos livros para a infância e juventude, também tinhas essa perceção?

7 **SG:** Aí era mais difícil ter esse controlo, porque era muita gente e muitas vezes o cliente
8 também é independente lá, pega no livro e vai embora. Mas mesmo assim dava conta que
9 havia educadoras, que havia pais que se preocupavam em perguntar o que é que seria
10 aconselhável. Os pais preocupam-se muito com as classificações das coisas, às vezes
11 preocupam-se demais, às vezes querem mesmo saber 9 anos, o que é que tem que ler aos 9
12 anos? E às vezes nós ficamos sem saber o que responder.

13 **NV:** Já disseste (e muito bem) que quando escreveste estes livros não tinhas ideia que estavas
14 a escrever para crianças, mas conheces esse meio, achas que há mesmo esse mercado
15 desenvolvido da literatura para a infância em Portugal? Conhecemos autores que vivem
16 exclusivamente dessa atividade. Achas que é um mercado possível?

17 **SG:** É e é bem aproveitado. Acho que há poucos autores que não escrevam para crianças. A
18 maior parte do que se publica... sim, é uma forma de aproveitar esse mercado, essa forma
19 de estar na literatura.

20 **NV:** Haverá uma idade ideal para ouvir e para ler livros de histórias?

21 **SG:** Desde sempre e até sempre.

22 **NV:** Haverá uma forma especial de escrever para crianças?

23 **SG:** É com a nossa criança. É termos muita noção de que queremos dizer e dizê-lo da forma
24 mais direta e mais afetuosa que conseguirmos. Com toda a ternura. Nós queremos dizer
25 coisas ternurentas, é isso que nós queremos transmitir aos outros. Se formos pela forma mais
26 simples e mais direta de o fazer e melhor.

27 **NV:** Consideras que há elementos que fazem uma boa história? Ou seja, o que é que uma
28 boa história, em livro, ou narrada oralmente, não pode deixar de ter?

29 **SG:** Mistério.

1 **NV:** Isso vem do contador de histórias da tua infância.

2 **SG:** Provavelmente. Adoro mistério, adoro! Alguma densidade que não nos deixa perceber
3 onde é que a história vai parar.

4 **NV:** E se for em formato livro, consideras que a ilustração pode ter um peso tão ou mais
5 importante do que a palavra?

6 **SG:** Depende, depende muito. Há livros em que a ilustração é simplesmente um apoio e dá
7 valor o conteúdo escrito, está ali para complementar, para valorizar, e há outras em que está
8 par a par, que tanto poderia ser um livro em que a ilustração vale por si, que conta a história
9 independentemente da palavra e nesse sentido resulta numa coisa ainda maior, não é?
10 Quando se junta com a palavra faz algo ainda mais completo. Depende de caso para caso. E
11 há livros em que a palavra tem mesmo mais peso, mesmo no contexto das vendas, há livros
12 que vendem e que nós sabemos que não é pela ilustração que têm, a ilustração é um
13 acompanhamento, mas o que vale é pela história. Aquilo que as pessoas recordam é a história
14 e há muitos, na parte juvenil, há muitos.

15 **NV:** Mas quanto aos álbuns... nos álbuns nós criamos a história a partir da interpretação das
16 imagens...

17 **SG:** Sim, estava a esquecer-me de referir essa parte, há livros de ilustração que valem por si
18 só, pelas ilustrações que têm. A ilustração é uma forma de comunicação.

19 **NV:** E cabe ao leitor fazer a sua própria interpretação dos pormenores, das cores...

20 **SG:** Na literatura escrita também é assim, as pessoas não leem todas a mesma coisa, isso
21 acontece também, mas são mais direcionadas, a mensagem é mais clara, quando são álbuns
22 de ilustração, cada pessoa – e isso tem acontecido com o *Palavra*⁵⁶, por exemplo, ainda não
23 tivemos uma pessoa que tivesse “lido” a mesma coisa. Cada um tem uma linha de orientação,
24 mas depois cada um vai construir à sua maneira. E isso é muito bom.

25 **NV:** Claro. E o livro *Palavra* presta-se claramente a isso. Durante o processo da escrita, da
26 ilustração, do bordado... de tudo o que tens feito enquanto autora nestes livros, imaginas-te
27 a contar aquela história? Imaginas o público que vai receber estas histórias, no tipo de
28 pessoas, nas idades, ou pensas mais em ti e no prazer de estar a fazer aquilo que estás a criar?

⁵⁶ Editora Pé-coxinho, 2015.

- 1 **SG:** Não penso no tipo de pessoas, penso na emoção que pode causar em alguém.
- 2 **NV:** Alguém específico ou...
- 3 **SG:** Alguém. Qualquer pessoa que lhe pegue. Penso nessa emoção. É isso que tenho em
4 mente.
- 5 **NV:** Porque há sempre qualquer coisa de nós naqueles livros... de nós, “alguéns”, que se
6 podem rever ali em qualquer ponto...
- 7 **SG:** É uma espécie de desejo de encontro, que eu espero que exista, que quando as pessoas
8 pegam, que me encontrem, que se encontrem e que encontrem as suas memórias, desejo que
9 alguma coisa “mexa”. Que não fique igual, que alguma coisa mude.
- 10 **NV:** Se voltarmos à questão da receção, se te propusesses fazer livros mais direcionados para
11 crianças e jovens, achas que é preciso conhecer essas faixas etárias, em que pontos tocar ou
12 essa questão da emoção é transversal às idades?
- 13 **SG:** Eu acho que é transversal. Se quisermos tocar um tema específico, trabalhar algum
14 flagelo social, ou algum problema mais específico, talvez seja bom ter esse conhecimento,
15 mas se estamos a falar de uma história lacta, que não tem um propósito muito direcionado,
16 acho que não, acho que é transversal.
- 17 **NV:** No início desta nossa conversa disseste que te lembravas que desde a escola primária
18 escrevias histórias que ficaram só para ti. Histórias ou poemas, ou...
- 19 **SG:** Poemas, muitos poemas.
- 20 **NV:** Poemas também são histórias, não são? Haverá essa relação do quotidiano do(a)
21 autor(a), com as temáticas ou com aquele público específico que imagina e com aquilo que
22 escreve? Ou são coisas que vêm de outra zona? Às vezes não sei muito bem de onde vêm as
23 histórias, e penso muito nisso porque também escrevo.
- 24 **SG:** Sim, eu também não sei.

1 NV: Lembro-me muito de um filme sobre a vida de William Shakespeare, que não sei se
2 mostrei no teu ano⁵⁷, *A Paixão de Shakespeare*⁵⁸...

3 SG: Sim, mostraste.

4 NV: É um pouco a vida do Shakespeare parodiada e rodando em torno da escrita da peça
5 *Romeu e Julieta*. Mas há no filme momentos que foram para mim de grande revelação em
6 termos dos ofícios da escrita e também da representação, é a emoção de não controlar essa
7 torrente que é a criação e em que por vezes se perde o pé, quando já não sabemos para onde
8 é que “as coisas” vão. Um dos momentos mais emocionantes do filme, para mim, é quando
9 o Shakespeare, a quem tinham encomendado uma comédia, porque era isso que divertia,
10 vendia bilhetes e trazia público, diz, de uma forma bastante dramática, “Já não estou a
11 escrever uma comédia”, quando nós espetadores sabemos que ele está a escrever *Romeu e*
12 *Julieta* – A tragédia. E isto, pondo de lado as comparações, mas acontece quando estou a
13 meio de um processo criativo, que é “eu já não sei para onde é que isto vai, isto está agora a
14 sair, a ganhar forma no papel, mas eu não sei de onde vem...” Isso acontece? De onde é que
15 vêm as histórias?

16 SG: No meu caso é isso, eu não sei, não consigo explicar, nem sei o que é que surge primeiro,
17 se é a personagem, se é... não sei.

18 NV: Portanto, ainda nunca te aconteceu algo como “Eu quero trabalhar este tema e então
19 vou criar uma história para trabalhar este tema”.

20 SG: Não, até agora nunca.

21 SG: E esta parceria, ou parcerias, que fazes, neste caso [*Bilhete Postal*], o que é que surgiu
22 primeiro, a história?

23 SG: Neste caso foi a história.

24 NV: Vocês criaram de forma independente ou separada, ou seja, a história surgiu...

⁵⁷ Fui professora da Sara Guerra, na disciplina de Oficina de Expressão Dramática, no 12.º ano – Ensino Secundário, no ano 2000.

⁵⁸ *Shakespeare in Love*, 1998, Realização de John Madden. Coproduzido pelos Estados Unidos da América e Reino Unido.

1 **SG:** Eu tinha algumas histórias que foram todas criadas mais ou menos na mesma altura,
2 começaram a surgir e eu escrevi-as, e desse conjunto de histórias escolhemos esta para
3 ilustrar, depois a Marta criou as ilustrações e eu executei os bordados.

4 **NV:** Era uma história que já estava feita quando pensaram neste projeto conjunto?

5 **SG:** Sim, não era muito antiga, mas já estava feita.

6 **NV:** Não pode ser muito antiga... (risos). E tens muitas histórias na prateleira, ou na gaveta?

7 **SG:** Muitas, muitas, não. Tenho algumas. Eu só comecei a escrever histórias há muito pouco
8 tempo, eu só escrevia poemas e poemas e poemas...

9 **NV:** Então esta parceria com a Marta está a ser muito proveitosa. As ilustrações dela surgem
10 depois de conhecer as tuas histórias?

11 **SG:** Sim, está. E sim, depois de eu lhe mostrar a história é que ela faz a ilustração.

12 **NV:** Mas havia já esta ideia da comunicação através do desenho, da imagem, que é tão
13 importante, não só para a criança, como para todos nós. No caso do outro livro cujas imagens
14 são feitas em pirogravura, esse contacto com o artista, com o Mestre, não sei quem é, que
15 contacto é que vocês já tinham com ele...

16 **SG:** Nenhum, nós estávamos numa feira de artesanato, numa altura em que ainda não
17 sabíamos muito bem como é que íamos ilustrar os nossos livros, as nossas histórias, e fomos
18 à feira de artesanato, porque sempre tivemos esta inclinação meio inexplicável, meio
19 instintiva. Sabíamos que era algo por aqui, mas não sabíamos como, e tínhamos esta história
20 sem palavras, mas não sabíamos ainda como é que íamos fazer. Entrámos no *stand* dele⁵⁹,
21 vimos uns quadros dele que achámos muito bonitos e deparámo-nos com um deles que era
22 uma paisagem alentejana com um traço muito muito delicado que nós nunca tínhamos visto,
23 especialmente em pirogravura, que é muito difícil, normalmente são traços muito marcados
24 e ele tinha um traço tão leve que não se percebia que era queimado. Parecia um desenho. E
25 nós olhámos uma para a outra e dissemos: “É isto”. A história tinha muita variação de
26 paisagem e imediatamente percebemos que era aquilo que queríamos. Abordámo-lo, ele, que
27 tem muito conhecimento, começou a falar-nos do seu trabalho, já faz pirogravura há mais
28 de quarenta anos. E quando surgiu essa abertura na conversa nós perguntámos-lhe se ele não

⁵⁹ Mestre artesão José Gavino.

1 gostaria de participar num livro infantil. Ele não estava à espera, ficou assim meio a tentar
2 perceber como era, mas disse que sim. Depois começámos a organizar como é que poderia
3 acontecer, e aconteceu.

4 **NV:** Mas tu agora falaste em livro infantil, um livro para crianças, esse [*Palavra*⁶⁰]
5 consideras que...

6 **SG:** No contacto com as pessoas, nós temos essa abordagem, porque facilita o contacto, a
7 aproximação. Um livro com ilustração, ou um álbum, as pessoas associam imediatamente a
8 um livro para crianças. E era chato estar sempre a lutar com isso, estar sempre a ter que
9 referir: “Não é um livro infantil...”

10 **NV:** Eu tenho andado à procura de fundamentar teoricamente este meu trabalho e reencontrei
11 o livro do Bruno Bettelheim, *Psicanálise dos contos de fadas*⁶¹, e ele diz, aqui na página 15,
12 que:

13 A receita de Freud é que só através da luta corajosa contra o que parecem ser
14 esmagadoras contrariedades é que o homem pode chegar a encontrar um sentido para
15 a sua existência. É exatamente a mensagem que os contos de fadas trazem à criança,
16 por múltiplas formas: que a luta contra graves dificuldades na vida é inevitável, faz
17 parte intrínseca da existência humana – mas que se o homem se não furtar a ela, e
18 com coragem e determinação enfrentar dificuldades, muitas vezes inesperadas e
19 injustas, acabará por dominar todos os obstáculos e sair vitorioso.

20 Quando li os teus livros encontrei as temáticas da ausência, do afastamento, da família, da
21 morte... lembrei-me deste texto do Bettelheim... Tu já disseste que não sabes de onde é que
22 vem a história, mas apesar de tudo não é só mais uma história que escreves e que guardas.
23 Agora as tuas histórias estão disponíveis para “quem as apanhar”. Pensas nessas
24 possibilidades de utilizar as histórias como forma de ultrapassar contrariedades da vida? Já
25 falaste nessa ponte com a emoção do outro, ponte porque é a tua, quando escreves, e a do
26 outro alguém ao ler...

27 **SG:** É um pouco disso, é uma forma de nos ligarmos também ao nosso idealismo, à
28 possibilidade de ter um fim de grandeza que é importante transmitir às crianças. E acho que
29 elas já tem inerentemente. Acho que é preciso cultivar isso, porque muitas vezes a vida, a

⁶⁰ Editora Pé-coxinho, 2015.

⁶¹ Bettelheim, B. (2011). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editores.

1 educação, acabam por fazê-las esquecer isso. E as histórias talvez possam reaproximar-nos
2 dessa nossa ambição ou desse fim de grandeza que todos nós procuramos, desse idealismo
3 que muitas vezes esquecemos. Que continuamos a ter na nossa teoria, na nossa forma de
4 falar, mas depois nas ações deixamos ir, não o praticamos. E acho que todas as histórias são
5 exatamente isso, são um exemplo, as personagens ensinam ou as histórias ensinam pelo
6 exemplo, pela prática desse idealismo, pela continuação de um ideal, e da superação das
7 dificuldades.

8 **NV:** Como as personagens, com mais ou menos cicatrizes, mas conseguiram sobreviver...
9 Há pouco falaste na mensagem... Há muitos anos, ouvi um senhor chamado Sérgio Godinho
10 dizer “Mensagem é na caixa do correio, canções são canções”... Nos livros, nas histórias, é
11 importante ter essa mensagem ou o importante é brincar, é o prazer, puro prazer, ou há
12 questões prioritárias a abordar?

13 **SG:** Eu acho que há espaço para tudo. Há livros que são puro prazer e pura brincadeira, que
14 podem dar também outras aprendizagens, mas há espaço para todas, podem coexistir, podem
15 ser independentes...

16 **NV:** Então não há essa necessidade de pensar: “livro ou história é sinal de mensagem.”

17 **SG:** Não. Até mesmo a brincar se conseguem transmitir valores importantes.

18 **NV:** O brincar já por si é um valor importante...

19 **SG:** O brincar já por si é um valor muito importante.

20 **NV:** O contacto precoce com os livros é muito importante? Porquê?

21 **SG:** É importante, não sei se é essencial. Não sei, é uma questão que ainda não maturei.
22 Acho que é importante dar ferramentas para que as crianças consigam aceder à informação,
23 à aprendizagem, e os livros são uma ferramenta para isso, mas há outras, não são só os livros.

24 **NV:** Pensado que as histórias não estão só nos livros, esse contacto precoce com as histórias,
25 é importante?

26 **SG:** Sim, sim. Para mim foi. Facilita. É um meio a que quase toda a gente consegue aceder
27 e quase toda a gente consegue dar. Eu não sei se teria muito jeito para inventar histórias
28 assim de repente e para as contar, acho que é preciso algum talento...

29 **NV:** Diz uma autora publicada...

1 **SG:** Não, oralmente, na narração, acho que não é para qualquer pessoa. E há pessoas que
2 têm uma grande facilidade para se lembrar...

3 **NV:** Claro, a memória. Eu já entrevistei pessoas que têm em memória, prontas a sair, trinta
4 e tal histórias, setenta e tal histórias. Eu também não sou capaz, e o suporte livro é muito
5 importante. Ler e poder auxiliarmo-nos daquele material, poder mostrar imagens. Percebo
6 isso, claro. Em resumo, histórias, sejam em suporte livro, sejam aquelas que o contador da
7 tua infância contava, com as crianças sentadinhas à sua volta... Porquê e para quê?

8 **SG:** As histórias são um encontro, de experiências, de memórias, encontro com o novo,
9 encontro com o velho. São um encontro, uma confluência, de gerações, de emoções. São
10 puro afeto.

11 **NV:** Que bonito. É isso que eu ando à procura! É dessa importância vital. Os antigos
12 contadores de histórias reuniam a comunidade à volta deles. A minha mãe conta que, no
13 largo da nossa aldeia, onde agora passam vários carros por minuto, e seria impensável que
14 algo assim acontecesse, mas há mais de sessenta anos, quando a minha mãe era criança,
15 vinha um senhor com uma máquina e umas bobines de cinema mudo, montava a sua
16 parafernália e, à noite, tinha que ser à noite porque não se podia escurecer “a sala” que era
17 ao ar livre, projetava na parede da caldeira os filmes enquanto fazia narração adequada às
18 imagens: “E agora vai o homem a cavalo na sua cavala...” e as pessoas da aldeia, as pessoas
19 de 50 anos, de 5 e de 15... a comunidade, levavam o seu banquinho, ou sentavam-se no chão
20 e reunia-se em torno dessa história que era contada com o auxílio de uma projeção. E são
21 essas histórias que as pessoas contam e que vão de gerações para gerações, e a história é o
22 encontro. Muito obrigada pela tua participação neste meu trabalho.

23 **SG:** Muito obrigada eu.

24 **NV:** Tenho uma curiosidade, neste livro [*Bilhete Postal*], só o que está a cor é que foi
25 bordado?

26 **SG:** Não, foi tudo bordado, até as letras, foi tudo bordado à mão.

27 **NV:** À mão? Quanto tempo é que demoraste a fazer?

28 **SG:** Não dá para calcular. O próprio trabalho manual tem valor por si só, não dá para
29 contabilizar o tempo, não dá para saber à partida se vai correr bem ou se vai correr mal, se
30 vai demorar uma hora ou se vamos ter que desmanchar a meio. É uma decisão: tem que ser
31 feito! E não podemos pensar no tempo.

1 **NV:** Tu trabalhas em tecido e o bordado no tecido é fotografado?

2 **SG:** Sim.

3 **NV:** É fantástico... Tem que correr o mundo!

4 **SG:** Temos que trabalhar a parte da divulgação, é algo que nos está a faltar.

5 **NV:** O trabalho manual, tantas vezes desvalorizado...

6 **SG:** É uma declaração, é um declararmo-nos, nós não sabemos o que é que vai sair, quantas
7 vezes vamos ter que desmanchar. Também é uma forma de superação, é uma história.

8 **NV:** É a Penélope à espera do seu Ulisses. Há um tempo, uma dedicação extrema. Quando
9 oferecemos algo feito à mão a alguém, penso que raras vezes as pessoas que recebem se
10 apercebem do tempo e da dedicação que aquele objeto contém. Também te acontece quando
11 estás a fazer ir fazendo pausas para ver o que está feito?

12 **SG:** Já só falta isto...

13 **NV:** Mas não é o querer terminar, é o ver crescer...

14 **SG:** Também é um encontro, porque tem muito de nós, ninguém tem um ponto igual, uma
15 malha igual, ninguém faz da mesma maneira, ninguém escolhe as cores como nós
16 escolhemos...

17 **NV:** Qual é o tamanho do bordado?

18 **SG:** Os tecidos imitam a página em tamanho. Foi muito moroso e foi particularmente difícil
19 porque nós não sabíamos muito bem como é que ia resultar em livro, só nos apercebemos
20 quando nos apareceu assim, vindo da gráfica e percebemos, ok, isto funciona. Mas é muito
21 diferente veres um tecido, separado de tudo e tentares imaginar uma construção...

22 **NV:** Bom e agora toca a divulgar a obra! Muito obrigada, foi um prazer enorme!

23

24

25

26

27

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

- 1 **Anexo II g.**
- 2 **Entrevistado 7 – Filipe Lopes, Contador (Entrevista realizada à distância, por escrito,**
3 **em 27.10.2015)**
- 4 **NV:** Apresentação dos propósitos da entrevista: Esta entrevista surge no âmbito de uma
5 dissertação de mestrado em educação pré-escolar. Nesta dissertação pretende fazer-se uma
6 recolha de experiências de profissionais ligados às histórias e às crianças em idade
- 7 Pela minha parte tenho todo o interesse em poder contar com a sua participação nesta
8 recolha. Poderei usar o seu nome no trabalho, ou pretende manter o anonimato?
- 9 **FL:** Pode utilizar o nome.
- 10 **NV:** Qual a sua idade? (Resposta facultativa)
- 11 **FL:** 40
- 12 **NV:** Tem uma profissão que considere “principal”, ou seja, que é a sua principal fonte de
13 rendimento? Ou é contador de histórias a “tempo inteiro”?
- 14 **FL:** Sou mediador de leitura a tempo inteiro, onde se integra a vertente de contador de
15 histórias.
- 16 **NV:** Anos na profissão principal (mesmo que seja contador de histórias profissional):
- 17 **FL:** 15
- 18 **NV:** Qual a sua formação académica?
- 19 **FL:** Psicopedagogia.
- 20 **NV:** A formação pessoal (educação, família, ambiente em que cresceu...) influenciou o
21 gosto pelas histórias? Houve alguém em particular que o tenha ajudado a despertar esse
22 interesse?
- 23 **FL:** O ambiente familiar ajudou-me a gostar de livros e de narrativas, sobretudo o meu pai e
24 um dos meus irmãos, mas nunca existiu nenhum hábito de narração oral.
- 25 **NV:** E a formação académica? Lembra-se de alguma disciplina ou de algum professor em
26 especial que tenha criado mais apetência por esta área?
- 27 **FL:** Não.

1 **NV:** Enquanto contador de histórias, terá havido um momento preciso do despertar dessa
2 “vocaçãõ”?

3 **FL:** Quando convidado para trabalhar em pediatrias hospitalares com a Fundação do Gil.

4 **NV:** E alguém específico que tenha influenciado?

5 **FL:** Sim, o António Fontinha, a Cristina Taquelim e a Mafalda Milhões.

6 **NV:** Do que sei da sua trajetória, conta histórias em jardins-de-infância, mas também
7 trabalha com a poesia em estabelecimentos prisionais, entre outras propostas... Haverá
8 histórias/textos específicos para crianças, para adultos, ou todas as histórias são para todos?
9 (em termos etários e profissionais ou de contexto específico – por exemplo, seria viável ler
10 os mesmos poemas a reclusos e a educadoras de infância? – O que teria que variar?)

11 **FL:** O essencial no que se pretende transmitir é a mensagem intrínseca. Não utilizo a narração
12 oral ou a leitura de poesia como instrumentos de “entretenimento” mas sim como caminhos
13 para a valorização pessoal e o desenvolvimento de competências ao nível da cidadania. Por
14 isso quase todos os textos ou histórias podem ser utilizados com públicos diferentes, sendo
15 essencial o nosso próprio posicionamento em relação ao conteúdo e aos ouvintes. No caso
16 das histórias é fundamental que consigamos compreender o local, a cultura, a idiosincrasia
17 do público para conseguir adequar o modo e o estilo, de forma a ser mais facilmente
18 assimilado o conteúdo.

19 **NV:** Haverá uma idade ideal para ouvir histórias e para ler livros?

20 **FL:** Desde a barriga da mãe até ao fim da vida. Em determinados momentos elas poderão
21 ser mais estruturantes e apoiarem as passagens entre cada estágio de desenvolvimento das
22 crianças mas são extremamente úteis durante toda a vida.

23 **NV:** O que é que uma boa história (livro) não pode deixar de ter?

24 **FL:** Envolvimento com o leitor/ouvinte. Temos de nos sentir identificados com algum
25 personagem, “torcer” por ele nos momentos difíceis da narrativa, para depois nos sentirmos
26 “vencedores” quando tudo corre bem no final. Esta é a receita básica de grande parte das
27 histórias, mas há diversas obras que não seguem estas premissas. Umãs não correm muito
28 bem, ou são obras geniais...

29 **NV:** É preciso “saber o que é uma criança” (ter noções de desenvolvimento infantil, saber
30 “como funciona”) para contar histórias para crianças?

1 FL: Creio que é necessário tentar fazer um esforço regressivo para nos lembramos de como
2 era quando eramos crianças, sobretudo para termos muito presente que nunca gostamos que
3 nos infantilizem. Alguma noção mais específica do desenvolvimento infantil poderá ajudar
4 enquadrar temáticas, mas estes conceitos não são estanques, não se catalogam crianças em
5 função da sua idade, por isso deve imperar o bom senso e a capacidade de escutar, mesmo
6 no silêncio, os nossos ouvintes e de seguir os caminhos que as pistas que nos deixam
7 indicam.

8 NV: E para dar a ler histórias?

9 FL: É importante conhecer a criança, se estamos a fazer um trabalho individualizado,
10 naturalmente. Conhecer as suas limitações em termos de leitura, os seus receios, interesses
11 específicos podem contribuir para que o resultado seja mais próximo do esperado.

12 NV: O contacto precoce com o livro e com a narração oral será realmente importante?
13 Porquê?

14 FL: O contacto com o livro desde o nascimento promove uma relação em que o livro surge
15 como um objecto “amigável”. Daí até à descoberta do seu conteúdo, quando existem
16 condições para tal de forma autónoma, é um passo muito mais natural do que introduzir um
17 objecto estranho e novo num momento mais avançado. Ouvir histórias também auxilia a
18 aquisição de vocabulário e o incremento de diversas funções cognitivas, para além de
19 fundação de relações com quem promove o conto, especialmente a família.

20 NV: Considera que deve haver uma intencionalidade pedagógica na utilização das histórias
21 na Educação Pré-Escolar?

22 FL: Considero que a pedagogia deve estar presente em cada momento da avaliação das
23 atitudes a tomar, nesta área, mas que não deve subjugar o prazer associado à leitura ou à
24 audição de histórias. Existem milhares de contos com “utilidade” pedagógica e que podem
25 ser utilizados, mas não devemos pretender que todas as crianças de uma mesma turma, por
26 exemplo, atinjam um determinado objectivo com exposição àquele texto. Algumas vão
27 demorar mais tempo do que outras para atingir aquela mensagem que pretendemos
28 transmitir, mas é essencial que tenham esse tempo para alcançar, com maior ou menor ajuda
29 da nossa parte. Se uns poderão ficar pela parte mais lúdica e imediata outros poderão
30 interpretar de forma distinta, mas mais do que atingir esse objectivo é todo o processo, todo
31 o caminho que mais importa e que vai dotar de competências.

1 NV: Enquanto autor: Durante o processo de escrita imaginou-se a contar aquela história a
2 crianças, a explorar a história com um grupo de crianças?

3 FL: Não. E sempre que tenho de o fazer ainda me é estranho.

4 NV: Em resumo: contar histórias, ler histórias, para quê e porquê?

5 FL: Poderá parecer simplista mas é o que sinto e me motiva: para ajudar a fazer pessoas e
6 um mundo melhores. Saber mais, conseguir imaginar no abstracto e ser criativo, criar
7 relação, tudo está associado a este momento mágico em que nos transportamos para o mundo
8 das histórias e tudo isso terá um impacto positivo.

9 NV: Muito obrigada pela sua disponibilidade e pela sua participação.

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

1 **Anexo II h.**

2 **Entrevistado 8 – Rodolfo Castro, Contador. Entrevista realizada em 29.10.2015.**

3 **Validada em 22.01.2016.**

4 **NV:** Rodolfo, esta entrevista surge num contexto específico, eu estive a fazer o Mestrado em
5 Educação Pré-Escolar e propus-me fazer uma recolha de informação sobre as histórias. Essa
6 recolha está a ser feita entre pessoas que contam histórias, pessoas que utilizam as histórias
7 na educação pré-escolar, ou seja, no jardim-de-infância. Pretendo também entrevistar autores
8 de livros mais característicos ou mais utilizados para a infância. Vou tentar juntar saberes e
9 opiniões de pessoas que trabalham com as histórias e ao mesmo tempo relacionar com
10 alguma fundamentação teórica que existe nesse sentido.

11 Pela minha parte tenho todo o interesse em poder contar com a tua participação nesta recolha.
12 Poderei usar o teu nome no trabalho, ou pretendes manter o anonimato?

13 **RC:** Podes utilizar o nome.

14 **NV:** Rodolfo, consideras ter uma profissão principal, tu que és tão multifacetado?

15 **RC:** Uma profissão principal?

16 **NV:** Sim, aquela que é a tua principal fonte de rendimento.

17 **RC:** Contar histórias.

18 **NV:** Há quanto tempo fazes isso como profissão principal?

19 **RC:** Desde 1993.

20 **NV:** Qual é a tua formação académica?

21 **RC:** A formação formal, que eu tirei na Argentina, em Buenos Aires, como professor do
22 ensino básico. Na Argentina, mas exerci por pouco tempo. Tive múltiplos trabalhos. Pintor,
23 pedreiro, carteiro, futebolista. Tentei muitas coisas, muitas delas não porque eu quisesse,
24 mas porque eram uma forma de sobrevivência, e no momento frustrava-me muito, mas
25 depois, com o tempo, percebi que foram a minha escolha.

26 **NV:** Consideras que a formação pessoal que tiveste, a educação, o ambiente em que viveste,
27 essas profissões ou modos de sobrevivência, pelos quais foste passando, influenciaram a tua

1 chegada aqui, não a Portugal, mas à narração oral, às histórias, a ser contador de histórias
2 profissional?

3 **RC:** Houve uma situação que mudou radicalmente e que fez com que tudo aquilo ganhasse
4 sentido. Podes ter muitas experiências mas tem que haver um catalisador. E o meu
5 catalisador foi a minha migração. Há dezoito anos eu migrei para o México e aquilo foi
6 transformador porque eu cheguei ao México sem amigos, sem dinheiro, sem trabalho, sem
7 nada. E a única coisa que sabia fazer era contar histórias. E então foi por aí...

8 **NV:** Tinha havido, na tua formação académica, quando te formaste para professor, alguém
9 ou alguma situação que te tivesse levado a gostar particularmente de histórias?

10 **RC:** Eu conto sempre que quando eu entrei pela primeira vez na escola [para trabalhar], a
11 diretora da escola, eu tinha vinte anos, obrigou-me a ler em voz alta aos alunos. Para mim,
12 naquele momento foi uma chatice, porque eu era obviamente um professor não leitor, como
13 a maioria dos professores, sim? E então para mim foi uma descoberta porque ela nos
14 obrigava a ler, contos, literatura, poesia, ela dizia-nos que os textos informativos ou de
15 trabalho eram para as horas de trabalho, mas que ler era para todos os momentos. Então ela
16 obrigava todos os professores a ler alguma história, algum poema, ao longo do dia, para os
17 alunos. Fosse de ginástica, fosse de música, fosse de... havia como que uma exigência na
18 escola, todos tínhamos que ler em algum momento alguma coisa. E pronto. Isso foi
19 interessante, eu não estive muito tempo nessa escola porque era substituto, mas marcou-me
20 muito.

21 **NV:** Porque te obrigaste a estar atento...

22 **RC:** Porque comecei a ver como através das histórias aconteciam coisas interessantes e
23 descobri um mundo que para mim era... não era desconhecido, mas era pouco habitual. Para
24 os adultos a literatura infantil são só historietas, historinhas que não prestam para nada. O
25 adulto menospreza muito a literatura para crianças e por isso inclusivamente adultos
26 inteligentes dão aos filhos livros estúpidos, não é? É curioso. E para mim foi muito
27 importante.

28 **NV:** Falaste em “livros estúpidos” e literatura para crianças. Tem que haver ou há histórias
29 que são mais indicadas para crianças, mais para adultos, ou as histórias são para todos?

30 **RC:** Eu penso que a literatura infantil nasce como uma perversão da literatura para os adultos.
31 Não é literatura infantil, é literatura de adultos para crianças. E então nessa perversão criou-

1 se uma ideia, um conceito de literatura infantil que ainda hoje paira nos livros para crianças.
2 Então há um formato que é evidentemente essencialmente infantil, agora eu penso que há
3 boa ou má literatura e penso que há muitas coisas para crianças que estão na área dos adultos
4 e penso que há muitas coisas para adultos que estão nos livros para crianças. Então cada vez
5 penso mais que a literatura infantil não existe, que é uma manipulação, penso que o que
6 existe é a boa literatura e a má literatura.

7 **NV:** Pensas que há um público específico, não só em termos etários, mas até profissionais?
8 Por exemplo as pessoas a quem tu te diriges, até com a seleção que fazes dos livros que tens
9 aqui presentes [na livraria GATAfunho⁶²] ou nas histórias que contas...

10 **RC:** Um público específico? Eu gostaria que o público fossem todas as pessoas, mas de facto
11 há um grande filtro social, cultural, hábitos, formas de aproximar-se... Aqui [na livraria
12 GATAfunho] as crianças obrigaram os pais a entrar. Quando nós abrimos a livraria,
13 passavam as famílias pela porta e as crianças queriam entrar e os pais diziam: “Não, temos
14 que ir à nossa vida.” Mas a tua vida é aqui... Então nós levámos as histórias para a rua e
15 começamos a contar histórias na rua e as pessoas descobriram que não sabiam que
16 precisavam. Mas isso só se pode fazer a um nível muito pequeno porque nós somos poucos,
17 a livraria é pequena, não temos os grandes recursos. Mas só por fazer isso nós começámos
18 com três crianças aí na rua, as minhas duas filhas e uma amiga aí a ouvir histórias, e passámos
19 três meses a tremer, a ver se chegava alguém e todos os domingos chegava alguém e nós
20 fazíamos muita divulgação. Agora já faz um ano que não fazemos divulgação, e temos aqui
21 50, 80 crianças, todos os domingos. Chegam com os pais, criaram hábito, há pessoas que
22 chegam de Lisboa, de Setúbal, de Sintra, que vêm aqui aos domingos ouvir histórias. O
23 público pode ser um público maioritário, mas é muito difícil conseguir isso, porque há
24 muitos filtros, a televisão, a internet. Nas famílias, os adultos não leitores acham que têm o
25 direito de criar crianças não leitoras. Não percebem que têm uma carência, e acham que têm
26 todo o direito de transmitir as suas carências aos filhos. Eu sempre disse aos professores, nas
27 minhas formações, que o problema com a leitura são os adultos que não são leitores. Mas se
28 queres bem ao teu filho, tens que permitir que ele conheça e que depois decida. Agora, se
29 nunca apresentas, ele não pode enveredar por aí.

30 **NV:** De certa forma já estás a dizer que a idade ideal para começar a ouvir histórias ou para
31 ter contacto com os livros é...

⁶² GATAfunho - loja de livros - Largo 5 de Outubro, 9, (centro histórico), 2780-225 OEIRAS.

1 **RC:** Quanto mais cedo melhor, sim, totalmente. As crianças que crescem num ambiente
2 leitor nunca se questionam: “O que é isto?”, nunca sentem cansaço ou aborrecimento pelos
3 livros. Os livros são fascinantes, são fascinantes para quem se habitua a viver entre livros.
4 Não há idade para a leitura. Aliás, as crianças são leitoras por natureza e não é natural perder
5 o prazer leitor. A perda do prazer leitor nas crianças, que quando têm 4 ou 5 anos adoram
6 ouvir histórias e aos 10 anos se aborrecem com as histórias, não é uma perda natural, é uma
7 perda imposta pela sociedade, pela escola, pelos adultos...

8 **NV:** E a forma como lhes apresentam...

9 **RC:** A forma como se aproximam dos livros, sim, essa é a minha ideia.

10 **NV:** E para ser um contador de histórias ou alguém que transmite esse gosto pela leitura e
11 pela narração, é preciso ter um conhecimento específico ou alguém que goste de livros e de
12 histórias consegue passar esse prazer e esse gosto?

13 **RC:** Eu penso que há diferentes registos ou níveis. Para quem conta e quem lê para os
14 amigos, para a família, para os filhos, há uma relação afetiva que suplanta a técnica. Tu
15 podes não ser um grande leitor em voz alta, mas estás a ler para o teu filho, é um momento
16 de qualidade. Então ali há uma mais-valia que permite o afeto, a aproximação. Agora,
17 quando já contas para outros que não te conhecem, para os que estão a chegar, tens que fazer
18 um esforço maior, fazer um esforço de energia, de técnica, que tem a ver com uma relação
19 afetiva que não existe e que tu tens que construir com os outros, e então aí sim, é necessária
20 uma formação.

21 **NV:** Falaste nessa questão da técnica, quando pensas num público e escolhes as histórias, o
22 que é que pensas que uma boa história não pode deixar de ter, para que a queiras trabalhar,
23 estudar, contar?

24 **RC:** Uma boa história é uma história honesta, que não oculta o conflito. O conflito está no
25 mundo, eu gosto das histórias que apresentam situações conflituosas e eu sou um contador
26 que opina muito, quando mostro uma imagem vou mesmo ao pormenor e vou à procura
27 daquilo que não se está à espera. Então, as histórias que eu escolho, um bocado por rejeição
28 do paradigma dominante do que é “para criança”, ou seja, para criança ou tudo é bonito, ou
29 há uma falsa transgressão no asco e na crueldade, no nojo. “Ai sim, este é transgressor porque
30 a princesa peida-se.” Eu não acho isso transgressor, porque isso faz parte da natureza. O que
31 eu acho transgressor é quando a princesa rejeita a sua realeza e o objetivo da princesa não é

1 casar com o príncipe. É realmente perceber que o mundo não merece princesas, isso é o
2 transgressor para mim, sair deste formato. Agora há muitos filmes e livros que apresentam
3 princesas espertas, que defendem a sua feminilidade e tudo isso, mas dentro do mesmo
4 modelo injusto das classes sociais. Então eu acho isso *gatopardismo*, (diz-se isso aqui?), ou
5 seja, mudar alguma coisa pra não mudar nada. Então, eu vou à procura mesmo de histórias
6 que transgridam o paradigma, desde o meu ponto de vista, obviamente, não posso fugir disso.

7 **NV:** De certa forma tens aí uma intencionalidade quase social, diria. Quando falaste nesse
8 exemplo de transgressão e das classes sociais, das princesas, tens uma intencionalidade ao
9 contar essas histórias?

10 **RC:** Todos temos uma intencionalidade, eu não tento que os outros pensem como eu, mas
11 eu expresso, de viva voz, a minha revolta contra os paradigmas. Agora, o que tu vais fazer
12 com isso é um problema teu. Penso que o contador de histórias é um provocador. Eu crio um
13 objeto artístico, como uma bomba, que atiro, faço explodir, e eu fujo. Sim? Não dou
14 explicações. Eu não gosto das princesas, as princesas são umas idiotas, sim, eu posso dizer
15 isso, mas não vou explicar porquê, o problema é teu. Então quando o outro ouve isso e diz
16 “Ai não, mas como falas assim?”, já estás a pensar. Não guio a reflexão, isso não é um
17 problema meu, é dos outros, mas eu tento provocar, isso sim, eu tento provocar.

18 **NV:** Mas, quando uma educadora usa uma história com uma intencionalidade pedagógica,
19 para trabalhar um tema, para fazer uma reflexão com as crianças, não vês que isso seja pegar
20 nas histórias de forma utilitária, mas pode ser isso, provocar pensamento, reação, reflexão?

21 **RC:** Bem, habitualmente o trabalho com as escolas é muito direcionado, vai à procura de
22 uma resposta, que já está previamente pensada. Eu não gosto desse tipo de orientação. Eu
23 penso que a leitura é muito mais do que isso e que isso é cancelar a reflexão. Quando tu
24 pegas num livro e dizes: “Vou trabalhar a amizade com este livro.”, já estás cancelando todas
25 as outras coisas que possam aparecer nessa leitura. Isso é muito redutor e condutor e cancela
26 a reflexão. Não estamos a formar seres humanos críticos, estamos a formatar seres humanos
27 para as ideias que achamos que são as positivas. Então não concordo com essa forma de
28 trabalhar. Penso que a educadora ou o professor, seja quem for, tem que ler uma história e
29 depois espera para ver o que acontece com essa história e trabalha com isso que surge, não
30 és tu que impões o tema. A resposta dos outros, os leitores, então tu aproveitias isso e
31 trabalhas com isso. É o contrário, o processo inverso.

32 **NV:** Em jeito de síntese: contar histórias, para quê e porquê?

1 **RC:** Contar histórias é essencialmente humano, se o mundo acabar amanhã, se
2 sobrevivermos três, um desses três vai contar a história. Ou seja, somos humanos porque
3 contamos histórias, para mim essa é uma verdade inalterável. Somos humanos e temos
4 memória porque contamos e alguém nos conta, porque a nossa infância, por exemplo, é uma
5 etapa muito esquecida, temos poucas imagens da nossa infância e lembramo-nos de coisas
6 pouco substanciais e de coisas fundamentais não nos lembramos. Como nos lembramos?
7 Porque alguém nos conta. Então este contar e ser contado é essencial, para ter memória, para
8 ter história, para ser humano. Contar, espontaneamente, informalmente e também
9 profissionalmente é uma necessidade. Mesmo que a tecnologia abarque toda a nossa vida,
10 sempre haverá a necessidade de ouvir uma boa história contada de viva voz.

11 **NV:** Muito obrigada, foi um prazer.

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

1 **Anexo II i.**

2 **Entrevistada 9 – Clara Cunha, Autora e Educadora. Entrevista Realizada em à**
3 **distância, por escrito, em 15.11.2015**

4 **NV:** Apresentação dos propósitos da entrevista: Esta entrevista surge no âmbito de uma
5 dissertação de mestrado em educação pré-escolar. Nesta dissertação pretende fazer-se uma
6 recolha de experiências de profissionais ligados às histórias e às crianças em idade pré-
7 escolar. Pela minha parte tenho todo o interesse em poder contar com a sua participação
8 nesta recolha. Poderei usar o seu nome no trabalho, ou pretende manter o anonimato?

9 **CC:** Pode, sim. Clara Cunha

10 **NV:** Idade (Resposta facultativa)

11 **CC:** 44 anos

12 **NV:** Qual a Escola Superior ou instituto onde realizou a formação superior?

13 **CC:** Na E.S.E. [Escola Superior de Educação] Jean Piaget.

14 **NV:** Anos na profissão de educadora.

15 **CC:** Desde 2002 no C. S. P. R. G.

16 **NV:** A formação pessoal (educação, família, ambiente em que cresceu...) influenciou o
17 gosto pelas histórias? Houve alguém em particular que a tenha ajudado a despertar esse
18 interesse?

19 **CC:** Cresci num ambiente de rua. Ainda sou do tempo em que as crianças brincavam
20 livremente na rua. Junto ao prédio onde vivia existia um parque infantil, em terra batida,
21 com brinquedos que desafiavam valentemente a lei da gravidade, talvez fosse por isso que
22 passávamos a vida de joelhos e cotovelos esfolados. Éramos muito criativos nas nossas
23 brincadeiras e inventávamos histórias mirabolantes, o tema era quase sempre o mesmo,
24 “brincar às descobertas” (bastante abrangente). Junto ao parque havia uma pequena
25 biblioteca, obra da D. Sofia, que não tinha filhos mas adorava crianças e gostava de estar
26 rodeada por elas. Como tinha poucos livros em casa, eu e as minhas amigas, passávamos

1 muito tempo na biblioteca. Fiz parte do coro infantil lá da rua e cheguei a actuar com o Sr.
2 Fernando Tordo⁶³. Tive uma Infância muito intensa.

3 **NV:** Enquanto autora de livros de *potencial receção infantil*, terá havido um momento
4 preciso do despertar dessa “vocação”?

5 **CC:** Sempre adorei o faz-de-conta, os contos de fadas e de uma forma geral o mundo
6 maravilhoso. Mas foi com o nascimento do meu filho mais novo que realmente me dediquei
7 mais à escrita. Durante o período de licença de maternidade senti-me obrigada a criar
8 algumas estratégias de entretenimento, tanto para mim, como para os miúdos. O meu filho
9 mais velho criava muitas histórias e com elas, construíamos livros, que ele próprio também
10 ilustrava. Até que um dia, fiz esta proposta a mim própria, criar uma história sobre medos,
11 pois o meu filho mais velho, com quatro anos na altura, tinha medo do escuro. Foi assim que
12 surgiu *O Cuquedo*⁶⁴. Resultou e continuei a escrever.

13 **NV:** E a formação académica? Lembra-se de alguma disciplina ou de algum professor em
14 especial que tenha criado mais apetência por esta área?

15 **CC:** No Piaget [Escola Superior de Educação Jean Piaget], houve uma cadeira pela qual me
16 apaixonei “Literatura Infantil” e pela qual fui certamente influenciada. A Professora era
17 maravilhosa, muito efusiva, muito expressiva e intensa. Era apaixonada pela literatura
18 infantil e capaz de nos fazer apaixonar. A professora Paula Pina divertia-me e fazia-me
19 sonhar quando contava uma história. As suas aulas eram diferentes pois apelavam à
20 criatividade e imaginação. Sentia-me como um peixinho na água. A professora Maria da
21 Conceição Costa, autora do livro *No reino das fadas*⁶⁵, era uma senhora fantástica, com uma

⁶³ Nascido em 1948, Fernando Tordo é um cantor e compositor português. Compôs algumas das canções mais emblemáticas do cancionero da língua portuguesa, sendo considerado uma figura tutelar da música Portuguesa pela extensão e originalidade da sua obra. Destaca-se a sua colaboração como compositor de poemas de José Carlos Ary dos Santos, entre elas "Tourada", "Estrela da Tarde", "Lisboa Menina e Moça", "Cavalo à Solta", "Balada para os Nossos Filhos", "O Amigo que eu canto", "Meu Corpo" ou "Novo Fado Alegre". Os seus temas são cantados por intérpretes como Carlos do Carmo, Mariza, Carminho, Amor Electro, Simone de Oliveira, Beatriz da Conceição, Ana Moura, António Zambujo entre outros. Enquanto intérprete venceu duas vezes o Festival RTP da Canção — em 1973 com "Tourada" e em 1977 com "Portugal no Coração". (https://pt.wikipedia.org/wiki/Fernando_Tordo - Consultado a 22.11.2015).

⁶⁴ Cunha, C. & Galindro, P. (Ilustrações). (2008). *O Cuquedo*. Lisboa: Livros Horizonte.

⁶⁵ Costa, M. C. (1997). *No reino das fadas – A importância dos contos de fadas na formação da criança e do jovem*. Lisboa: Editora Fim de Século.

1 energia muito positiva e com uma grande paixão pela escrita. Foram sem dúvida estas duas
2 pessoas que me fizeram olhar a literatura infantil com um brilho nos olhos.

3 **NV:** Haverá histórias/textos específicos para crianças, para adultos, ou todas as histórias são
4 para todos? (em termos etários e profissionais ou de contexto específico)

5 **CC:** Sem dúvida que existem textos específicos para cada faixa etária, por uma questão de
6 compreensão e de capacidade de concentração da criança. Mas também existem livros
7 capazes de saltar estas barreiras e que são transversais, como por exemplo: os contos
8 tradicionais e outros, dependendo da forma como são contados pelo adulto.

9 **NV:** Qual o poder de decisão de um autor (se não for também editor) quanto à classificação
10 etária de um livro?

11 **CC:** Conversamos sobre isso, mas não lhe sei responder.

12 **NV:** Há algum livro seu que esteja “na prateleira”, que não tenha sido editado devido a
13 questões de conveniência editorial?

14 **CC:** Não.

15 **NV:** Haverá uma idade ideal para ouvir histórias e para ler livros?

16 **CC:** Não sei se podemos chamar-lhe “idade ideal”. As histórias são importantes no bom
17 desenvolvimento da criança, porque ajudam-na de uma forma lúdica a compreender
18 sentimentos e emoções, a desmistificar e interpretar. Por outro lado é uma das maiores fontes
19 de aprendizagem de vocabulário. A leitura de livros ajudam a criança a escrever
20 correctamente.

21 **NV:** O que é que uma boa história (livro) não pode deixar de ter?

22 **CC:** Humor! É muito importante o lado lúdico e divertido num livro infantil.

23 **NV:** É preciso “saber o que é uma criança” (ter noções de desenvolvimento infantil, saber
24 “como funciona”) para escrever para crianças? E para ler e contar histórias a crianças?

25 **CC:** Acho que torna as coisas mais simples e poderá ser uma mais-valia! Mas não é
26 forçosamente obrigatório que assim seja. Funciona um pouco por sensibilidade, todos nós já
27 fomos um dia crianças.

28 **NV:** O contacto precoce com o livro e com a narração oral será realmente importante?
29 Porquê?

1 **CC:** Não tenho a menor dúvida! Por várias razões. Em primeiro lugar, é um momento
2 privilegiado para a mãe/pai e bebé, ajuda a fortalecer os laços. Se este momento decorrer de
3 uma forma prazerosa para o bebé, ele associará a leitura ao prazer. Todos ficam a ganhar! É
4 notória e extraordinária a aquisição de vocabulário que a criança adquire e consegue aplicar
5 correctamente. O contacto com livros desde tenra idade estimula na criança a vontade de ler.
6 A criança caminha no sentido da autonomia, inclusive na capacidade de ela própria ser capaz
7 de ler os grafismos sem precisar do adulto. A curiosidade começa muitas vezes na rua, nos
8 rótulos e embalagens e nas legendas da televisão. A facilidade com que iniciam o processo
9 de leitura e o mecanizam também é deveras interessante. Ambos os meus filhos foram
10 praticamente autodidactas na leitura, e outros que tal como eles, ouviam muitas histórias,
11 demonstraram grande facilidade em aprender a ler. Por último, considero ainda que se
12 tornam crianças mais criativas e com uma imaginação muito fértil.

13 **NV:** Considera que deve haver uma intencionalidade pedagógica na utilização das histórias
14 na Educação Pré-Escolar?

15 **CC:** Sim, claro! Quando pegamos num livro para o ler, a intencionalidade é sempre
16 pedagógica porque o livro é pedagógico. Mas essa intencionalidade até pode ser apenas
17 divertir, dar umas risadas também é pedagógico. As histórias são instrumentos de trabalho
18 valiosos, que podem servir de suporte a matérias específicas ou ser apenas um veículo que
19 permite à criança imaginar.

20 **NV:** Enquanto autora: Durante o processo de escrita imagina-se a contar aquela história a
21 crianças, a explorar a história com um grupo de crianças?

22 **CC:** Por norma deixo-me viajar e entro dentro da história, sem pensar no que está fora dela.
23 Mas sei o que os diverte, é o mesmo que me diverte a mim.

24 **NV:** Haverá uma relação entre o quotidiano do autor, no que respeita ao seu contacto com
25 crianças, e os livros que escreve?

26 **CC:** Sim, acho que sim. Quem está em contacto diário com crianças como é o meu caso, terá
27 possivelmente uma maior facilidade em perceber algumas das suas necessidades, não quer
28 dizer com isto que seja mais capaz de corresponder, são um público muito exigente e sincero,
29 por norma ou gostam muito, ou não gostam nada.

30 **NV:** Como surge a história, e como se desenvolve?

1 **CC:** Por norma não me sento à secretária e digo “vou escrever”, acontece naturalmente. É
2 difícil de explicar. Acontece! E quando acontece é pegar numa caneta e escrever, se não o
3 fizer, desvanece-se. Quanto ao assunto, por vezes é algo que já cá anda a matutar há algum
4 tempo, outras vezes penso num assunto e sai-me outro completamente diferente. É como um
5 comboio que vai numa linha, mas quando chega ao entroncamento, segue outro rumo.

6 **NV:** Nos livros, nas histórias, é importante ter uma “mensagem”? O importante é brincar às
7 manadas que andam pela selva ou há questões prioritárias a abordar?

8 **CC:** Não é necessário que exista uma “mensagem”, é necessário que o livro apele à
9 imaginação da criança e que a divirta, para ela querer pegar noutro livro.

10 **NV:** Em resumo: contar histórias, ler histórias, para quê e porquê?

11 **CC:** Contar histórias porque me dá um imenso prazer, é como espreitar por uma janela que
12 dá para outro mundo. Ler histórias para fazer acontecer uma coisa maravilhosa a que damos
13 o nome de “imaginação”.

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

1 **Anexo II j.**

2 **Entrevistada 10 – Rita Rovisco, Educadora. (Entrevista realizada à distância, por**
3 **escrito, em 05.11.2015)**

4 **NV:** Apresentação dos propósitos da entrevista: Esta entrevista surge no âmbito de uma
5 dissertação de mestrado em educação pré-escolar. Nesta dissertação pretende fazer-se uma
6 recolha de experiências de profissionais ligados às histórias e às crianças em idade pré-
7 escolar. Pela minha parte tenho todo o interesse em poder contar com a tua participação nesta
8 recolha. Poderei usar o teu nome no trabalho, ou pretendes manter o anonimato?

9 **RR:** Podes usar, sim.

10 **NV:** Idade (Resposta facultativa)

11 **RR:** 33 anos

12 **NV:** Escola Superior ou instituto onde realizou a formação superior:

13 **RR:** ESELx

14 **NV:** Anos na profissão de educadora.

15 **RR:** 10 anos

16 **NV:** Tiveste outra profissão além de educadora?

17 **RR:** Apenas Part- time's.

18 **NV:** A tua formação pessoal (educação, família, ambiente em que cresceu...) influenciou o
19 gosto pelas histórias? Houve alguém em particular que tenha ajudado a despertar esse
20 interesse?

21 **RR:** Sim, o meu avô que me criou.

22 **NV:** E a formação académica? Lembras-te de alguma disciplina ou de algum professor em
23 especial que tenha criado mais apetência por esta área e que tenha sido influência na
24 utilização das histórias no quotidiano do Jardim de Infância ou na Creche?

25 **RR:** Tive disciplinas que me ensinaram a dinamizar contos e histórias.

26 **NV:** Haverá histórias/textos específicos para crianças, para adultos, ou todas as histórias são
27 para todos?

1 **RR:** Penso que as histórias devem ser entendidas pelo público que as escuta, logo devem ser
2 pensadas nesse aspeto, por exemplo acho desadequado mostrar Fernando Pessoa a crianças
3 de 5 anos, mas não acho desadequado mostrar partes do Príncipezinho a um grupo de 5 anos
4 que seja “mais maduro”. Penso que se deve adequar as histórias aos grupos.

5 **NV:** Haverá uma idade ideal para ouvir histórias e para ler livros?

6 **RR:** Deve começar-se dentro da barriga da mãe e nunca mais acabar...

7 **NV:** É preciso “saber o que é uma criança” (ter noções de desenvolvimento infantil, saber
8 “como funciona”) para escolher, para ler e para contar histórias para crianças?

9 **RR:** Não.

10 **NV:** O contacto precoce com o livro e com a narração oral será realmente importante?
11 Porquê?

12 **RR:** Sim. Porque é prazeroso, porque é um contacto mágico entre a criança, o leitor e a
13 fantasia, porque é um portal para o fantástico e o ato de ler histórias, ensina a criança a
14 percorrê-lo.

15 **NV:** O que procuras numa história: dar respostas a questões levantadas pelas crianças; ajudar
16 a trabalhar um tema; ser um bom elemento no tratamento transversal de um tema;
17 proporcionar uma lição moral; passar o tempo de forma prazerosa; dar às crianças boas
18 ferramentas para a imaginação e a criatividade; entreter as crianças?

19 **RR:** Penso que as histórias têm um pouco de todos os pontos supra referidos, mas na minha
20 opinião o prazer deve ser o ponto principal.

21 **NV:** Quais os “ingredientes” que uma história ou livro tem que ter para que a consideres
22 suficientemente boa para a contar/ler ao grupo de crianças?

23 **RR:** Acho que deve conter muito mistério, brincadeira, realidade e diversão.

24 **NV:** Na tua prática, por exemplo, se estás a trabalhar um tema, a história é frequentemente
25 o ponto de partida, o ponto intermédio ou o ponto de chegada?

26 **RR:** Para além de termos um momento contemplado para a leitura de uma história escolhida
27 pelas crianças, a história é um ponto de partida para cativar as crianças para um tema e é
28 “aumentada” ao longo do percurso que o tema vai tendo.

1 **NV:** Consideras que há - ou deve haver - uma intencionalidade pedagógica na utilização das
2 histórias na Educação Pré-Escolar?

3 **RR:** Sem dúvida. O critério de seleção das histórias deve contemplar vários fatores, o tema,
4 o momento de prazer, um momento de partilha, uma moral, a qualidade das ilustrações, a
5 qualidade da história. Deve ser cativante e cativadora.

6 **NV:** De que modo articulas a história com as áreas de conhecimento preconizadas pelas
7 OCEPE e pelas Metas? (Matemática, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita,
8 Conhecimento do Mundo, TIC, Formação Pessoal e Social) Fazendo teatro, expressão
9 plástica, cantando canções...?

10 **RR:** Quando uso histórias para trabalhar “temas”, faço-o nas dramatizações. Normalmente
11 as crianças trazem histórias que querem dramatizar ou que querem ouvir. É muito raro
12 “impor” uma história para “lançar” um tema, os temas são “lançados” por eles, as histórias
13 são um momento em que se viaja, não deviam ter a pressão de “fazer pensar” em algo, ou
14 “ter uma moral” para “trabalhar” um tema...

15 **NV:** Uma provocação: literatura infantil ou literatura para crianças?

16 **RR:** Literatura para crianças.

17 **NV:** Muito obrigada pela sua colaboração!

18 **RR:** De nada querida *Ana Tália*⁶⁶! Obrigada pelas histórias e pelas dinâmicas no meu
19 secundário que me fizeram desenvolver e me tornaram numa pessoa melhor e mais
20 imaginativa! Gostei muito de te rever nesta fase da minha vida e de ter partilhado a mesma
21 sala de aula *again!* Foi mesmo, mesmo bom!

22

23

24

25

26

⁶⁶ Nome pelo qual muitas vezes sou chamada pelas crianças no Jardim de Infância.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

1 **Anexo II k.**

2 **Entrevistada 11 – Isabel Minhós Martins, autora – Entrevista realizada à distância,**
3 **por escrito, em 17.11.2015**

4 **NV:** Apresentação dos propósitos da entrevista: Esta entrevista surge no âmbito de uma
5 dissertação de mestrado em educação pré-escolar. Nesta dissertação pretende fazer-se uma
6 recolha de experiências de profissionais ligados às histórias e às crianças em idade pré-
7 escolar.

8 Pela minha parte tenho todo o interesse em poder contar com a sua participação nesta
9 recolha. Poderei usar o seu nome no trabalho, ou pretende manter o anonimato?

10 **IMM:** Pode usar o meu nome...

11 **NV:** Idade (Resposta facultativa)

12 **IMM:** 40.

13 **NV:** Tem uma profissão que considere “principal”, ou seja, que é a sua principal fonte de
14 rendimento?

15 **IMM:** Editora.

16 **NV:** Anos na profissão principal (mesmo que seja autora profissional)

17 **IMM:** 15 anos.

18 **NV:** Qual a sua formação académica?

19 **IMM:** Licenciatura em *Design* de Comunicação, Faculdade de Belas Artes da Universidade
20 de Lisboa.

21 **NV:** A formação pessoal (educação, família, ambiente em que cresceu...) influenciou o
22 gosto pelas histórias? Houve alguém em particular que a tenha ajudado a despertar esse
23 interesse?

24 **IMM:** Sinto que o gosto pelas histórias e pelos livros é de certa forma inato. Penso que tem
25 muito a ver com uma curiosidade geral pelo mundo e pelas pessoas, mas sei também que
26 esse gosto se desperta, se alimenta, se cultiva. Tenho uma família enorme com muitas tias e
27 muitos primos e penso que esse grupo enorme onde cresci terá tido alguma influência. Desde

1 pequena sempre gostei de ouvir as histórias que os adultos contavam entre eles (tios, tias,
2 avós); a minha mãe conta que eu tinha sempre “o ouvido à espreita”... depois aprendi a ler e
3 foi como aprender um código secreto para desvendar o mundo, uma loucura! Sempre fui
4 muito omnívora (ler de tudo, de todos os géneros, fácil e difícil), sempre tive um grande
5 apetite, vontade de viver outras vidas... Os livros podem ser isso: como num jogo de
6 computador em que temos muitas vidas, os livros também nos dão vidas extra, mais
7 oportunidades de viver, sentir e com esse material todo refletir melhor sobre nós próprios e
8 o mundo.

9 **NV:** E a formação académica? Lembra-se de alguma disciplina ou de algum professor em
10 especial que tenha criado mais apetência por esta área?

11 **IMM:** Tive um excelente professor de Português no 2.º Ciclo, uma pessoa que trazia a
12 política e a realidade para a sala de aula. Que provocava os alunos, que comentava os textos
13 não apenas a nível gramatical ou ortográfico, mas nas camadas mais literárias, de conteúdo
14 e de forma. Um dia escrevi uma história em que descrevia um personagem da seguinte
15 maneira: “Era um homem baixo, mas inteligente”. O professor rodeou o “mas” a caneta
16 vermelha e eu corei com aquilo... porque percebi o preconceito... Chamava-se José Gouveia
17 esse professor. E lembro-me de ser uma pessoa polémica.

18 **NV:** Enquanto autora de livros de *potencial receção infantil*, terá havido um momento
19 preciso do despertar dessa “vocaçãõ”?

20 **IMM:** Sempre gostei de crianças e sempre tive empatia e facilidade de comunicar com elas.
21 Acho que isso transparece na minha voz quando escrevo, apesar de não ser uma voz
22 premeditada. Cada pessoa, quando escreve, tem um certo tom, uma certa forma, uma voz,
23 exatamente como quando se canta... E eu, quando escrevo, é essa a minha voz. Muito
24 naturalmente prefiro uma escrita limpa e clara a uma escrita mais barroca ou com alguns
25 tiques literários (aquela história de escrever “sonho”, “olhar”, “estrelas” e confundir isso
26 com poesia, por exemplo). Acho que essa voz tem algum potencial de receção pelos leitores
27 mais novos por ser simples. Mas, mesmo sendo simples, pode ajudar a pensar, pode
28 estabelecer pontos de contacto, pode ser irónica ou ter humor. Pelo menos é isso que eu
29 tento.

30 **NV:** E alguém específico que a tenha influenciado?

1 **IMM:** Sem dúvida, Manuel António Pina⁶⁷, Álvaro Magalhães⁶⁸, Sophia de Mello Breyner⁶⁹.
2 Lá fora, gosto muito do Shel Silverstein⁷⁰...

3 **NV:** Haverá histórias/textos específicos para crianças, para adultos, ou todas as histórias são
4 para todos? (em termos etários e profissionais ou de contexto específico)

5 **IMM:** Há textos e histórias que trazem realidades duras, complexas e chocantes (em termos
6 de temas) e que na escada literária, em termos de estilo e de complexidade narrativa, estão
7 muito lá em cima. Ou seja, são livros muito exigentes e só leitores com muito treino, muitas
8 horas de corrida, conseguem tirar gozo da sua leitura. Mas será que faz sentido proibir uma
9 criança de ler um determinado livro? Ou mandá-la fechar um livro só porque não é para a
10 sua idade? Penso nos meus filhos... Talvez o posso fazer com o objetivo de os proteger de
11 qualquer coisa que os pode atingir sem estarem preparados (como quando evitamos que
12 vejam um filme muito violento, de terror ou com outras cenas chocantes), nesse sentido, sim,

⁶⁷ Manuel António Pina (18 de novembro de 1943, Sabugal - 19 de outubro de 2012, Porto) foi um jornalista e escritor português, premiado em 2011 com o Prémio Camões.

⁶⁸ Álvaro Magalhães (Porto, 1951) é um escritor português Álvaro Magalhães nasceu no Porto, em 1951. A sua obra para crianças e jovens, que integra poesia, conto, ficção e textos dramáticos, repartindo-se por cerca de 80 títulos, caracteriza-se pela originalidade e invenção, quer na escolha dos temas quer no seu tratamento. Foi várias vezes premiado pela Associação Portuguesa de Escritores e Ministério da Cultura. Em 2002, *O limpa-palavras e outros poemas* foi integrado na *Honour List* do Prémio Hans Christian Andersen e, em 2004, *Hipopótimos – Uma história de amor* foi distinguido com o Grande Prémio Calouste Gulbenkian. Várias das suas publicações integram o Plano Nacional de Leitura e constam do *corpus* das Metas Curriculares de Português. Parte da sua obra (21 títulos) está publicada em Espanha, França, Brasil e Coreia do Sul. (<http://www.wook.pt/authors/detail/id/353> - consultado em 06.12.2015).

⁶⁹ Sophia de Mello Breyner nasce a 6 de novembro 1919 no Porto, onde passa a infância. Entre 1936 e 1939 estuda Filologia Clássica na Universidade de Lisboa. Publica os primeiros versos em 1940, nos *Cadernos de Poesia*. Casada com Francisco Sousa Tavares, passa a viver em Lisboa. Tem cinco filhos. Participa ativamente na oposição ao Estado Novo e é eleita, depois do 25 de abril, deputada à Assembleia Constituinte. Autora de catorze livros de poesia, publicados entre 1944 e 1997, escreve também contos, histórias para crianças, artigos, ensaios e teatro. Traduz Eurípedes, Shakespeare, Claudel, Dante e, para o francês, alguns poetas portugueses. Recebeu entre outros, o Prémio Camões 1999, o Prémio Poesia Max Jacob 2001 e o Prémio Rainha Sofia de Poesia Ibero-Americana. Foi a primeira vez que um português venceu este prestigiado galardão, que, para além do valor pecuniário de 42 070 euros, significa ainda a edição de uma antologia bilingue (português-castelhano), o que levará a autora a um vastíssimo público que cobre os países latino-americanos. Com uma linguagem poética quase transparente e íntima, ao mesmo tempo ancorada nos antigos mitos clássicos, Sophia evoca nos seus versos os objetos, as coisas, os seres, os tempos, os mares, os dias. A sua obra, várias vezes premiada está traduzida em várias línguas. Sophia de Mello Breyner Andresen faleceu a 2 de julho de 2004, em Lisboa. (<http://www.wook.pt/authors/detail/id/652> - consultado em 12.12.2015).

⁷⁰ Shel Silverstein (Chicago, 1932 – 1999) foi poeta, compositor, músico, cartoonista e autor de livros para crianças.

1 claro. Mas só mesmo por aí. Porque nesses casos, e quando não se consegue evitar esse
2 embate com a realidade, é importante que um adulto, com relação com a criança, esteja
3 presente para mediar, responder a perguntas, esclarecer. Mas em todos os outros casos e
4 dentro desta etiqueta que é a literatura infantojuvenil não me parece que faça sentido haver
5 etiquetas mais pequeninas que digam “para ler entre os 5 e os 7” ou “entre os 9 e os 11”.
6 Porque as crianças são todas diferentes, têm ritmos diferentes e percursos enquanto leitores
7 diferentes também... e essas etiquetas só podem complicar e excluir.

8 **NV:** Qual o poder de decisão de um autor (se não for também editor) quanto à classificação
9 etária de um livro?

10 **IMM:** Eu não concordo muito com a classificação etária dos livros. Não faz sentido
11 segmentar, como quem segmenta roupa ou sapatos. Percebo que seja uma ferramenta útil de
12 arrumação (nas livrarias, por exemplo), percebo que possa ajudar algumas pessoas que não
13 têm contacto com crianças e têm de comprar um livro para oferecer... (e penso que já
14 respondi na pergunta anterior).

15 **NV:** Há algum livro seu que esteja “na prateleira”, que não tenha sido editado devido a
16 questões de conveniência editorial?

17 **IMM:** Não. No meu caso tenho alguma sorte em poder tomar essa decisão com alguma
18 autonomia.

19 **NV:** Haverá uma idade ideal para ouvir histórias e para ler livros?

20 **IMM:** Dizem que se deve começar logo na barriga da mãe... (a ouvir histórias) e contacto
21 com os livros, logo a partir dos 3 meses. Assim que seguram a cabeça e mantêm os olhos
22 abertos algum tempo! Porque é até aos 3 anos que batemos o recorde de neurónios e sinapses
23 no nosso cérebro... a partir daí e até à adolescência começa a chamada “poda sináptica” e o
24 cérebro deita fora tudo o que não for usado... Essas tenras idades são fundamentais para
25 marcar o cérebro no bom sentido, deixar lá caminhos desenhados...

26 **NV:** O que é que uma boa história (livro) não pode deixar de ter?

27 **IMM:** Um bom livro nunca nos deixa indiferentes. Quando passamos o portão de entrada (a
28 capa) somos uma pessoa; quando passamos o portão de saída (contracapa), já devemos ser
29 outra (ou seja, pelos menos um bocadinho diferentes daquilo que éramos quando
30 entrámos...). Eu diria então que um bom livro deve ter sempre um ingrediente que nos arrume
31 ou desarrume.

1 **NV:** É preciso “saber o que é uma criança” (ter noções de desenvolvimento infantil, saber
2 “como funciona”) para escrever para crianças? E para ler e contar histórias a crianças?

3 **IMM:** Eu acredito muito na intuição. Claro que saber as coisas de um ponto de vista mais
4 teórico e formal não tem mal nenhum, antes pelo contrário. Mas acho que uma coisa é um
5 psicólogo ou um educador, outra um autor de livros... Acho até muito saudável que cada um
6 tenha diferentes perspetivas e saberes sobre as crianças, para que possa também trazer-lhes
7 respostas diferentes. Muitos problemas e “nós” podem desfazer-se através das histórias e dos
8 livros, mas claro que a abordagem é muito diferente daquela que é tida numa consulta de
9 psicologia...

10 **NV:** O contacto precoce com o livro e com a narração oral será realmente importante?
11 Porquê?

12 **IMM:** Dizem que sim. Especialistas de várias áreas. Os neurocientistas, por exemplo, que
13 têm cada vez mais acesso a imagens que mostram o cérebro em pleno funcionamento, já
14 provaram que as crianças a quem são lidas/ contadas histórias desde as idades mais precoces
15 e que, portanto, são mais estimuladas, têm também cérebros mais desenvolvidos. Falam
16 concretamente de uma região do córtex situada no hemisfério esquerdo, uma área onde têm
17 lugar as integrações multissensoriais (visuais e sonoras sobretudo), mas sabe-se que são já
18 cerca de 17 as regiões diretamente envolvidas na leitura! O facto de termos esses caminhos
19 traçados facilita depois uma série de coisas no futuro: maior facilidade em ler, interpretar,
20 expressar sentimentos... já para não falar de tudo o resto: as histórias que ouvimos deram-
21 nos oportunidade de viver e experimentar uma série de situações (por ex. correr riscos, ter
22 medo, apaziguar o medo, viver conflitos internos “faço, não faço”/ digo, não digo”) que nos
23 dão ferramentas e treino para a vida. E continua a ser assim pela vida fora.

24 **NV:** Considera que deve haver uma intencionalidade pedagógica na utilização das histórias
25 na Educação Pré-Escolar?

26 **IMM:** Não percebo bem o que entende por intencionalidade pedagógica, mas intuitivamente
27 digo que não. As histórias falam por si. E é muitas vezes nas entrelinhas (do enredo, das
28 personagens, de um objeto simbólico que de repente surge, que se faz luz na cabeça das
29 crianças). Uma história não precisa de setas a explicar ao que vem. Se é boa, é escutada,
30 cumpre o que tem a cumprir e segue o seu caminho (cumprindo destinos diferentes à medida
31 que vai encontrando outros ouvintes ou leitores). Não me parece que a literatura seja o lugar

1 para objetivos pedagógicos, para isso há outros materiais, mais diretos. A literatura pode
2 chegar a cumprir esses desígnios, mas não é isso que a move.

3 **NV:** Enquanto autora: Durante o processo de escrita imagina-se a contar aquela história a
4 crianças, a explorar a história com um grupo de crianças?

5 **IMM:** Quase nunca. Gosto de contar histórias, mas acho que há pessoas que o fazem muito
6 melhor do que eu... O que faço é ler o texto a mim mesma muitas e muitas vezes para que
7 soe bem, para que as palavras sejam as mais certas, para que haja ali uma certa beleza (ou
8 tentativa, pelo menos).

9 **NV:** Haverá uma relação entre o quotidiano do autor, no que respeita ao seu contacto com
10 crianças, e os livros que escreve?

11 **IMM:** Eu tenho muito contacto com crianças (tenho filhos, sobrinhos, filhos de amigos em
12 idades de Pré-escolar e 1.º Ciclo), mas mesmo antes de ter esse contacto, já havia qualquer
13 coisa que me chamava para este universo (da infância). E mesmo quando os meus filhos e
14 sobrinhos crescerem, penso que isso irá continuar a acontecer. Mesmo em adultos, a infância
15 continua dentro de nós. Eu preservo muito a minha e não penso que se trate de uma questão
16 de memória. É como preservar uma série de outras coisas. Fé, Energia, Curiosidade,
17 Honestidade, Espanto... coisas assim.

18 **NV:** Como surge a história, e como se desenvolve?

19 **IMM:** Começa sempre por ser uma ideia. Qualquer coisa que quero dizer. Qualquer coisa
20 que observei. Que estive sempre por ali e um dia por qualquer razão aparece... Depois
21 procuro a melhor estrutura para fazer falar esta ideia.

22 **NV:** Nos livros, nas histórias, é importante ter uma “mensagem”? O importante é brincar ou
23 há questões prioritárias a abordar?

24 **IMM:** Isso depende dos autores. Mensagem há sempre. Nem que seja: agora só estamos aqui
25 para nos rir um bocado ou para pensar em coisas leves... Mas no caso dos meus livros acho
26 que há uma mensagem, sim. Aliás, é ela que me faz dar o pontapé de partida para um texto.

27 **NV:** Em resumo: contar histórias, ler histórias, para quê e porquê?

28 **IMM:** Ler não é só absorver ou visualizar o que é lido, não é só “usar a imaginação”, como
29 se diz tantas vezes, é um processo muito mais ativo do que isso: é experimentar e viver.
30 Viver muitas vidas. Em muitas épocas. Muitos lugares e muitas circunstâncias diferentes. É

1 uma forma de nos treinarmos para o conhecimento do outro. E é por isso que as obras
2 literárias nos podem tornar mais empáticos e humanos.

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

1 **Anexo II I.**

2 **Entrevistada 12 – Celeste Ribeiro, Professora do ensino superior e formadora de**
3 **professores e educadores de infância. Entrevista realizada em 19.11.2015. Validada em**
4 **16.02.2016.**

5 **NV:** Esta entrevista surge num contexto específico, eu estive a fazer o Mestrado em
6 Educação Pré-Escolar e propus-me fazer uma recolha de informação sobre as histórias. Essa
7 recolha está a ser feita entre pessoas que contam histórias, pessoas que utilizam as histórias
8 na educação pré-escolar, ou seja, no jardim-de-infância. Pretendo também entrevistar autores
9 de livros mais caraterísticos ou mais utilizados para a infância. Vou tentar juntar saberes e
10 opiniões de pessoas que trabalham com as histórias e ao mesmo tempo relacionar com
11 alguma fundamentação teórica que existe nesse sentido.

12 Pela minha parte tenho todo o interesse em poder contar com a sua participação nesta
13 recolha. Poderei usar o seu nome no trabalho, ou pretende manter o anonimato?

14 **CR:** Pode utilizar, claro.

15 **NV:** Para mim seria importante utilizar o seu nome porque tem sido, como disse ainda há
16 pouco, de microfone desligado, uma referência neste campo das histórias e da sua utilização
17 na educação pré-escolar. Ter neste trabalho as experiências das pessoas que para mim são
18 referência neste campo é extremamente gratificante.

19 **CR:** Ah, claro, pode mencionar o meu nome.

20 **NV:** Gostaria de fazer algumas perguntas sobre a sua experiência e formação. Daquilo que
21 conheço, foi minha professora de matemática [na Escola Superior de Educadores de Infância
22 Maria Ulrich - ESEIMU], mas tem outras formações...

23 **CR:** Sim. Eu comecei por tirar um curso de engenharia, que não acabei. Ao fim de três anos
24 e meio achei que não era por ali que ia. Depois tirei o curso de educadora, trabalhei trinta
25 anos como educadora, e acho que ainda hoje sou educadora, já não trabalho é com meninos
26 pequeninos, agora os pequeninos são só os netos. Mas trabalhei trinta anos no direto, depois
27 fiz a licenciatura num âmbito já um bocadinho diferente, fiz um CESE [Curso de Estudos
28 Superiores Especializados] na área do desenvolvimento ético e estético e foi muito
29 importante para mim, sobretudo porque eu também tenho uma filha que é *designer* e é da

1 área da estética, e finalmente fiz um mestrado na área do desenvolvimento da aprendizagem,
2 na Universidade Católica. E acho que tudo foi complementando a minha formação e abrindo-
3 me perspectivas novas sobre exatamente o trabalho sobre as histórias. Efetivamente foram
4 experiências muito diversificadas mas que completaram a minha formação e que deram
5 sentido a muitas coisas.

6 **NV:** Procurar o sentido das e para as práticas... A sua função aqui nesta escola – Maria
7 Ulrich... Eu fui sua aluna no primeiro ano da Licenciatura em Educação Básica, na unidade
8 curricular de Fundamentos da Aritmética, mas tem / acumula outras funções...

9 **CR:** Sim. Neste momento faço parte da direção, que é a função de que menos gosto. De
10 resto, dou aulas ainda das Didáticas da Matemática no Mestrado em Educação Pré-Escolar
11 e dou aulas também ligadas, já não é os Fundamentos de Aritmética, mas a Geometria, faço
12 supervisão de estágios e oriento relatórios finais de alunas que estão a acabar os mestrados.

13 **NV:** Nos Fundamentos de Aritmética eu tomei contacto com os conteúdos através dos livros
14 que a professora nos mostrava. A professora trazia sempre uma pilha de livros e começava
15 por ali, tive essa sorte, esse privilégio. E nas outras unidades curriculares, também é assim?

16 **CR:** Nas Didáticas é ainda muito mais. Quando eu dou as Didáticas da Matemática no Pré-
17 Escolar, e eu acho que em relação aos meninos pequeninos e mesmo em relação às alunas,
18 uma das formas de captar a atenção tem muito a ver com o poder das histórias e o que as
19 histórias encerram em si. Eu costumo sempre dizer que, mesmo enquanto educadora, eu
20 sempre trambalhei as histórias com finalidades muito diferentes, muitas vezes um livro de
21 histórias era uma estratégia para trabalhar conteúdos de muitas áreas, não só da Matemática,
22 mas do Conhecimento do Mundo, do Desenvolvimento Pessoal e Social, é uma abertura, só
23 que eu acho que o conto tem uma força muito própria que deve contado como um conto e
24 depois, numa segunda abordagem, nós podemos pegar nele, já fizemos aquela ponte, já
25 construímos até algum sentido aos meninos, entre a história, o que lá está dentro, as imagens,
26 a voz do conto, e depois pegar nisso e fazer pontes para outras áreas que às vezes não são
27 tão agradáveis para eles de trabalhar. E eu acho que isso é tanto com os alunos pequeninos
28 como com os grandes.

29 **NV:** Já mencionou as suas diversas vertentes de formação. Houve alguém específico, quer
30 na sua formação profissional, quer na formação pessoal, alguém que tenha despoletado essa
31 aproximação às histórias?

1 **CR:** O gosto pelas histórias vem do meu avô. Eu tinha um avô que contava magnificamente
2 histórias e que tinha uma paciência enorme para mim, que era terrívelzinha, e que, portanto,
3 as histórias sempre foram importantes, ainda hoje me lembro das histórias que ele me
4 contava. Depois, em minha casa, quem contava as histórias às minhas filhas era o meu
5 marido, não era eu. Normalmente eu estava tão embrenhada noutras coisas, que o pai, que
6 também era uma pessoa muito ocupada, mas tinha menos tempo para elas, digamos assim,
7 porque eu estava mais tempo com elas, achava que esse era um momento privilegiado para
8 fazer alguma coisa com as filhas e então o pai pegava nas histórias à noite e era ele que
9 contava às filhas. Com as crianças até tenho uma história engraçada porque eu quando
10 comecei a trabalhar não gostava de contar histórias. E não gostava de contar histórias porque
11 tinha sempre a ideia de que fazíamos assim umas figuras um bocadinho ridículas, não é? E
12 acho que aos poucos fui tentando passar nas histórias o gosto que eu tinha por elas porque
13 eu gostava imenso de ler histórias, não gostava de as contar, sobretudo quando era com o
14 apoio de um livro. Isto foi um trabalho que demorou alguns anos. Só que de alguma forma
15 eu comecei a ver que tinha ali quase que o pote das moedas de ouro do duende. Por outro
16 lado havia uma coisa que me aterrorizava imenso, que é aquilo que ainda se faz muito hoje
17 em dia que é de começar o dia no grande grupo com uma história em que normalmente
18 alguns meninos ou às vezes metade dos meninos não tem interesse nenhum em estar a ouvir
19 a história. E isso acho que foram as experiências que, de início, quando se começa a trabalhar
20 são muito *descompensadoras*, uma pessoa não está ainda muito certa daquilo que está a
21 fazer, pega numa história para contar e metade daquelas crianças não tiveram interesse
22 nenhum na história, achamos logo que somos nós que não somos capazes de pegar. E só
23 comecei a gostar de contar histórias quando pus esta estratégia de parte e pensei: “Não!
24 Obrigar meninos a ouvir uma coisa, não vale a pena. Tenho que os saber captar.” E algum
25 dia ouvi alguém falar que começava com poucos meninos de cada vez. E assim foi. Eu
26 comecei a contar histórias e a ganhar o gosto pelas histórias contando a dois ou três meninos
27 que queriam ouvir aquela história e portanto, quando nós estamos a contar alguma coisa para
28 uma audiência que nos é favorável, as coisas correm logo muito melhor. E aos poucos, esse
29 número que começou por ser de dois ou três foi aumentando, foi aumentando, até que chegou
30 ao grande grupo. Ora, quando chegou ao grande grupo pensei: “Isto está ganho! Este desafio
31 está ganho. E como este desafio está ganho, agora há que o usar, há que rentabilizar esta
32 estratégia.” Mas acho que isto é uma coisa que às vezes leva os educadores a não gostarem
33 muito de contar histórias, porque têm aquela história que de início tem que ser contada para
34 todos.

1 **NV:** Mas também nos pode levar a essa reflexão sobre a nossa própria formação que se faz
2 ao longo de toda a vida e a necessidade de ir fazendo um trabalho sobre nós próprios, as
3 apetências e as competências...

4 **CR:** Sobre o que nós temos e as capacidades que temos que desenvolver. E o ser capaz de
5 contar a história para um grande grupo não é fácil. Ao princípio não era capaz mas fui
6 percebendo e foi aumentando e hoje em dia gosto imenso de contar histórias. Neste momento
7 tenho três netas em Amsterdão e muitas vezes conto histórias pelo *Skype*. A neta mais velha,
8 lá, com o livro na mão, vira as páginas e a avó, cá, conta a história.

9 **NV:** A tecnologia ao serviço da relação. Voltando ainda lá atrás. A sua formação ainda foi
10 Magistério Primário?

11 **CR:** Não. Tirei o Curso na Escola João de Deus. O meu curso base foi tirado na João de Deus
12 e nunca tive nenhuma unidade curricular que tivesse a ver com a literatura para a infância.
13 Portanto, tive que descobrir ao longo da vida, noutra processo, essa vertente. Fiz
14 aprendizagens muito importantes lá, mas não as que diziam respeito à ligação com as
15 histórias, essas aprendi-as por mim.

16 **NV:** Partindo das obras que nos deu a conhecer nas aulas de Fundamentos de Aritmética,
17 que eram muitas vezes álbuns ilustrados ou mesmo livros com muito pouco texto e com
18 muito “espaço” para a ilustração... livros que percebemos serem de potencial receção
19 infantil... Considera que há uma literatura específica para a infância, e outra que é para
20 adolescentes, para adultos, ou todos os livros são para todos?

21 **CR:** Em princípio a maneira de fazer chegar um livro a um determinado público tem algumas
22 contingências. Eu gosto muito de livros de contos... De literatura para crianças não sei nada,
23 rigorosamente nada, da teoria que está por detrás de tudo, não sei nada. Mas sobretudo é
24 importante que tenham uma imagem apelativa, e um discurso, um texto, também apelativo.
25 Começando por esses é fácil, mas eu lembro-me de contar a meninos muito pequeninos, no
26 jardim-de-infância, meninos com quatro ou cinco anos, tipo telenovela, um fascículo de cada
27 vez, as histórias da Sofia de Mello Breyner, e ser um sucesso, *A Menina do Mar*⁷¹, *O Rapaz*

⁷¹ *A Menina do Mar* é um dos livros mais conhecidos de Sophia de Mello Breyner Andresen. A primeira edição data de 1958, pela Ática, Lisboa, e teve ilustrações de Sarah Affonso (pintora e ilustradora).

1 *de Bronze*⁷²... Ser um sucesso, dos meninos estarem de boca aberta à espera do capítulo do
2 dia a seguir. Sem ter sequer a preocupação de traduzir aquilo que estava escrito para
3 linguagem de quatro anos porque são imagens tão vivas que eu acho que a ideia passa, e
4 Deus nos livre de interromper uma história para dar significados, de palavras, eu acho que
5 não se faz, quebra. Mas o que é um facto é que as crianças gostavam imenso. Se calhar
6 crianças que tinham sido habituados por mim a ouvir outro tipo de contos mais pequenos.
7 Pois, nunca experimentei Eça e Queirós e creio que não seria propriamente um sucesso...
8 mas se calhar há autores, por exemplo, *O Romance da Raposa*⁷³ do Aquilino Ribeiro,
9 também consegui contar aos meninos. Porque acho que são histórias que são apelativas para
10 eles. Agora às vezes é mais difícil captar a atenção dos alunos crescidos, quando se vai dar
11 uma aula de Matemática, que é um assunto para o qual as alunas, por norma, já vêm “de pé
12 atrás”, se calhar se se fosse buscar um autor destes, mais densos, talvez não fosse a lado
13 nenhum. Mas com um belo conto, um belíssimo ilustrador, um belíssimo texto, uma coisa
14 pequenina, é um instantinho enquanto se captam as atenções. E pensar que depois, a partir
15 disso se podem trabalhar conteúdos de todas as áreas, Conhecimento do Mundo,
16 Desenvolvimento Pessoal e Social, a Matemática, a Língua Portuguesa, está lá tudo. Portanto
17 é só pegar e trabalhar.

18 **NV:** A professora falou há pouco desta ideia, ou seja, o livro pode ser o “ponto de chegada”,
19 como se fosse aquilo que condensa todas as aprendizagens de uma determinada temática ou
20 área ou de determinados conteúdos ou até de criação de uma transversalidade entre áreas,
21 mas também pode ser o ponto de partida...

22 **CR:** Ou o de passagem. Num projeto, uma história pode ser o lançamento para uma coisa
23 engraçada em que a história arranca e a partir daí há conteúdos que saltam dela. Por outro
24 lado também pode ser o contrário, nos andamos saltitando de conteúdo para conteúdo e
25 depois aquela história até os encerra todos. Ou pelo meio, a história serve para trabalhar e
26 depois ainda é preciso fazer mais algumas aprendizagens acerca desses conteúdos. E na

⁷² *O Rapaz de Bronze* é outro dos livros mais conhecidos de Sophia de Mello Breyner. A primeira edição data de 1966, pela editora Minotauro, de Lisboa, com ilustrações de Fernando de Azevedo (Pintor, ilustrador, *designer* gráfico, criador de cenários).

⁷³ Ribeiro, A. (1961). *O Romance da Raposa*. Lisboa: Livraria Bertrand. *O Romance da Raposa*, de Aquilino Ribeiro, data de 1924 e tem sido reeditado sucessivamente. Tornou-se mais popular entre o público infantil, na década de 1980, ao ser adaptado para uma série de desenhos animados, produzida pela RTP.

1 Matemática, por exemplo, que eu acho que é mais a minha área, o pegar nos conteúdos que
2 estão num livro, às vezes sem estarem explícitos, porque eu não estou a falar de livros que
3 falem de números, não é disso que eu estou a falar, mas, sei lá, introduzir as questões dos
4 padrões, quando nós reconhecemos num livro um padrão de oralidade em que os meninos
5 reconhecem tão facilmente, tão facilmente que são os primeiros a entrar nele, nós ainda
6 estamos a contar a história e eles já estão a dizer o que vem a seguir.

7 **NV:** Como em *O Nabo Gigante*⁷⁴, por exemplo...

8 **CR:** Exatamente, ou como o *Vamos à Caça do Urso*⁷⁵, que à terceira vez que nós dizemos o
9 “refrão”, quando se diz “Vamos à caça do urso”, eles dizem logo “Vamos caçar um dos
10 grandes!”. Ou seja, quando os meninos já perceberam isto, na Matemática é tão fácil transpor
11 para outras coisas. Quando uma imagem nos fala de posições relativas de objetos, por que é
12 que havemos de estar a tratar do mesmo assunto com coisas que não são significativas para
13 as crianças? E às vezes os conteúdos pulam de dentro dos livros, por exemplo fazer
14 comparações, que é uma coisa que do ponto de vista da Matemática, há pessoas que não são
15 capazes de entender que é uma bela forma de começar a trabalhar conteúdos matemáticos.
16 Eu só sou capaz de classificar se for capaz de perceber o que é igual e o que é diferente e
17 quantas vezes com duas histórias ou a mesma história ilustrada de maneira diferente, eu
18 consigo tirar o que há de muito semelhante na história e o que é completamente diferente. É
19 preciso ter trabalhado dois livros com a mesma história. Estas coisas que saem assim quase
20 espontaneamente, mas só se nós pensarmos nelas, não porque estejam lá escarrapachadas
21 são o segredo para se pegar nos livros e trabalhar com eles.

22 **NV:** Está a falar da sua área por excelência que é a Matemática, e como eu a conheci,
23 entrosada com a literatura e a ilustração... é preciso, para transmitir também isso a um grupo,
24 saber “o que é uma criança”, conhecer as suas etapas de desenvolvimento, até onde pode ir
25 a sua compreensão em determinada faixa etária, para se poder contar boas histórias e para
26 saber chegar até lá?

27 **CR:** Ai é, é forçoso. Se eu estiver a trabalhar com meninos de dois anos um livro com muito
28 texto, provavelmente é melhor fechar o livro, não é? Mas se eu quiser trabalhar um livro
29 com belíssimas imagens, pouco texto e muitas imagens, uma criança de dois anos está mais

⁷⁴ Tolstoi, A. & Sharkey, N. (Ilustrações). (2005). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte.

⁷⁵ Rosen, M. & Oxenbury, H. (Ilustrações). (2004). *Vamos à caça do Urso*. Lisboa: Caminho.

1 que recetiva a isso, isto se as imagens forem alguma coisa que esteja dentro do seu
2 discernimento, daquilo que ela é capaz de entender. E o passar daí para a realidade também
3 é um pulinho, não é? E os afetos? Os afetos não estão nas histórias quase todas? Quando se
4 conta uma história os afetos têm que lá estar e com crianças muito pequeninas isto é a chave.
5 Os afetos são uma coisa fora de série.

6 **NV:** Falou no seu avô, e não é só o contar da história, são esses afetos...

7 **CR:** Claro, é a chave de tudo. O meu marido com as filhas, a maneira que ele tinha de estar
8 presente nelas... quando eu casei, o meu marido não tinha o curso acabado e quando acabou
9 já as filhas tinham nascido e portanto, mesmo a filha mais velha, ele tinha muito pouco tempo
10 para ela, e o tempo que tinha, ele achava que tinha que ser de qualidade, apesar de
11 explicitamente ele nunca ter dito isto. Portanto ele tomava nos seus ombros o contar da
12 história, provavelmente porque era essa ponte dos afetos que estava aí.

13 **NV:** Há pouco falava que não se para uma história para explicar vocabulário...

14 **CR:** Nem seja o que for!

15 **NV:** Então como é que podemos proceder? Porque há histórias que têm uma riqueza
16 linguística tão grande que vai aparecer vocabulário novo para as crianças. Prepara-se antes,
17 explica-se depois...

18 **CR:** Depende muito. Se eu achar que a palavra vai ser impeditiva para perceberem o contexto
19 da história, se calhar é bom que eu trabalhe antes, se não, quando depois dialogamos sobre
20 a história temos a oportunidade de voltar lá. Porque desde que o sentido passe, há essa parte
21 fundamental que passa. E lá está esta questão dos afetos, da mímica que temos que fazer
22 quando contamos histórias a crianças pequenas, das vozes diferentes das personagens. Eu
23 tenho uma voz, este vozeirão, mas temos que saber dosear estas coisas e pô-las ao nosso
24 serviço. Muitas vezes, sei lá, se a palavra é alguma coisa que indica medo ou que é de um
25 espanto muito grande... ou se achamos que aquela história, porque ninguém começa a contar
26 uma história sem a ter lido primeiro. Aliás, eu acho horrível quando uma criança traz um
27 livro e diz: “Conta-me lá a história.” E eu pego na história e começo a ler. Desde que seja
28 em particular para essa criança, tudo bem, de alguma forma aquela criança tem uma ligação
29 à história. Pegar num livro assim e usá-lo para contar ao grupo, era um risco que eu não
30 correria. Se calhar teria que ler no recreio e logo à tarde contava a história. Porque se eu não
31 sei o que é que me vai surgir de dentro da história, e não posso fazer as modelações de voz

1 e tudo o que é necessário para a compreensão da história, então talvez não arriscasse. Diria
2 que precisava de a ler primeiro e que depois a contaria. A menos que seja uma história com
3 a qual a criança X está tão envolvida que até já a sabe de cor e a sabe melhor do que eu. E
4 então conto-a ali mesmo num cantinho.

5 **NV:** Já falou em crianças de dois anos e na relação com os livros. O contacto precoce com
6 os livros, e estou a pensar mesmo na fase de creche, será realmente importante?

7 **CR:** É muito importante!

8 **NV:** Porquê?

9 **CR:** Porque é tudo. Bom, eu sou do tempo dos livros, não sou do tempo das tecnologias. Eu
10 vejo por exemplo, eu tenho três netas, a mais velha delas com quatro anos. As tecnologias
11 nascem-lhe por toda a parte, os *Ipads*, os *Iphones*, tudo mais isto e aquilo. Se não formos
12 nós a proporcionar-lhes a leitura com livro, os outros são mais apelativos, mas é tão
13 importante o folhear de um livro, o ser capaz de dosear a leitura numa página que a gente
14 vira e que está lá, e até a dimensão do ser capaz de andar para a frente e para trás, e depois
15 falta-lhe o movimento e o movimento é a nossa cabeça que o constrói dentro da história,
16 porque um livro não é uma coisa estática, as imagens de um livro não são uma coisa estática,
17 nós damos-lhe movimento. Na televisão vemos o movimento, quer queira, quer não queira,
18 no livro somos nós que o construímos. E eu acho que isto é tão importante, tão importante,
19 a sequência de uma história do ponto de vista do virar da página, em crianças tão pequenas
20 estimula a curiosidade de ir ver o que está para lá... são tudo coisas que se despertam com
21 o livro, que não se despertam com os outros materiais, não é que eles sejam menos
22 importantes, eu acho é que não devem ser únicos. Até porque ver a mesma história, num
23 livro, e depois, a mesma história contada numas imagens numa pequena apresentação em
24 *PowerPoint*, ou algo assim. Por exemplo, o *Vamos à Caça do Urso* (Rosen & Oxenbury,
25 2004), que é uma história que eu acho que é fabulosa porque trabalha tudo e mais alguma
26 coisa, descobri-a há relativamente pouco tempo, no *Youtube*, contada pelo escritor do livro,
27 e de mímica é uma coisa fabulosa. E depois aquilo aparece em três versões, uma em que o
28 senhor está a contar a história sem mais nada por trás e a vivência daquela história é algo
29 extraordinário. Depois a seguir, aparece ele a contar e vai-se vendo as folhas a passarem por
30 detrás dele, o que dá outro contexto completamente diferente e seguidamente ouve-se o autor
31 e vê-se a animação das ilustrações. São três leituras que não têm nada a ver umas com as
32 outras e são todas tão ricas, tão ricas, que acho que vale a pena apostarmos nelas todas.

1 **NV:** Quando se ouve ler ou se ouve contar, temos que criar a nossa própria história, tudo o
2 que falta “entre as palavras”, quando já se vê, já nos criaram esse universo em falta, já não
3 há tanto trabalho de imaginação a fazer...

4 **CR:** Quando além da leitura da imagem se faz a leitura do movimento da imagem, estamos
5 a cercear algumas coisas.

6 **NV:** Falou da utilização das histórias no jardim-de-infância como possibilidade de trabalhar
7 diferentes áreas de conteúdo e disse que para a utilização em projetos, por exemplo, podia
8 ser antes, durante, depois... A exploração de uma história, como é que pode ser feita, nós
9 contamos uma história e são as crianças que podem dizer “Agora vamos fazer teatro, ou
10 vamos fazer”...

11 **CR:** Eu acho que a maioria dos educadores perde muito porque conta uma história e a seguir
12 vamos dialogar sobre a história, não é que não seja importante dialogar sobre a história,
13 agora, se todas as vezes que contamos uma história, a única coisa que fazemos ou a primeira
14 coisa que fazemos é dialogar sobre a história, parece que é algo “dado e achado”, tem que
15 ser assim, senão não funciona. E há tanta maneira de se pegar na história e construir imensas
16 coisas. Por exemplo a história do *Nabo Gigante* (Tolstoi & Sharkey, 2005), é uma história
17 que se pode transpor para as sementeiras, e se calhar semear e passar tempo, estamos a fazer
18 alguma coisa que já ouvimos nalguma história, “Vocês lembram-se da história do Nabo
19 Gigante”? As histórias podem ser trabalhadas de tantas maneiras que não é com o diálogo
20 que se consegue fazer uma exploração mais rica. Às vezes, noutras situações, o diálogo pode
21 surgir em atividades que possam, de alguma maneira, complementar os conteúdos que nós
22 queiramos trabalhar com essa história, não é obrigatório que seja uma coisa ali imediata, não
23 é eu conto a história e eu tenho que dizer “Estiveram com atenção? Ouviram bem? Eu agora
24 vou fazer perguntas.” Sem ser este aspeto do texto que nos dão quando já somos alunos
25 crescidos, em que nos dão um texto e as perguntas de interpretação a seguir. Uma história
26 pode ser muito mais rica do que isso e nós podemos pô-la a funcionar em muitos contextos
27 diferentes, por exemplo, pegar na história do *Vamos à Caça do Urso* [Rosen & Oxenbury,
28 2004] e agora vamos todos fazer de conta que vamos à caça do urso, e até pelo movimento
29 dos meninos nós somos capazes de perceber se os meninos conseguiram ou não interpretar,
30 perceber a história. E questionar, “Ah, mas estás a fazer assim, por que é que não fazes antes
31 de outra forma? Estás a afastar o trigo? E por que é que achas que é reste-restolha e não outra
32 coisa qualquer? Já alguma vez andaste metido no meio de um campo de trigo?”. Há muitas

1 maneiras de dialogar sobre a história sem ser ter os meninos ali sentados e “vamos ao
2 questionário”.

3 **NV:** Já falou das crianças pequenas, dos “alunos mais crescidos, adolescentes, jovens
4 adultos”, a quem, muitas vezes, é mais difícil chegar... Haverá uma idade ideal para ouvir
5 histórias?

6 **CR:** Eu acho que são todas boas idades para ouvir histórias. O mal é quando não se ouvirem
7 histórias em pequenos querer que depois gostem de histórias em grandes. Se eu fui uma
8 criança que foi habituada a ouvir histórias, a deliciar-me com as histórias, quando chego a
9 grande, gosto de histórias. Cada vez mais complexas... se não fui, se calhar não é quando
10 tenho dezoito anos que vou começar a gostar do Capuchinho Vermelho. Acho que às vezes
11 a diferença está aí. O gosto pela leitura ganha-se em pequenino.

12 **NV:** Para terminar, à laia de resumo, ler histórias, contar histórias, para quê e porquê? Eu sei
13 que já disse isto tudo, agora é só fazer uma síntese, para me ajudar (ainda mais).

14 **CR:** Vou começar pelo contar histórias, ouvir contar histórias é fabuloso, eu acho que não
15 há menino nenhum que não goste de ouvir uma boa história. Eu não conheço criança
16 nenhuma que não goste de ouvir uma história. Pode não gostar daquela história, mas gosta
17 de outra. As crianças gostam de histórias. O trabalhar o imaginário é fabuloso, porque eu
18 acho que a questão do imaginário, eu costumo dizer que do ponto de vista da ciência, a nossa
19 maneira de ser criativos e nós não somos só criativos ligados à literatura ou à plástica ou à
20 música, nós somos criativos ligados à ciência. Vem de duas coisas como Maria do Céu
21 Roldão⁷⁶ dizia: da análise e da recomposição. Quanto maior for a minha capacidade de
22 imaginar e de recriar, mais criativa eu sou. E não só do ponto de vista das artes, sou criativa
23 do ponto de vista das ciências, e da vida. O criar não está só ligado às artes, nós temos muito
24 essa ideia, mas não. Pegar numa coisa tão rica, uma história e ser capaz de deliciar alguém
25 a ouvir a história é a primeira ponte. Primeiro delicio-me a ouvir, depois ganho o interesse
26 por ir saber o que lá está dentro, ganho o apetite para aprender a ler e depois lendo-as, ganho
27 o apetite para querer escrevê-las. E eu acho que isto é tudo um processo assim, se eu
28 conseguir perceber que dentro das histórias tenho o mundo inteiro de coisas que começam

⁷⁶ Maria do Céu Neves Roldão é licenciada em História pela Universidade de Lisboa, doutorada em Educação (na especialidade de Teoria e Desenvolvimento Curricular) pela Simon Fraser University, Vancouver, Canadá, e Agregada em Educação pela Universidade de Aveiro. Foi, em diversos contextos, consultora do Ministério da Educação na área do currículo.

1 em coisas que me são muito próximas e acabam em coisas que me são muito longínquas,
2 quer da minha realidade, quer dos meus interesses, é um mundo...

3 NV: Muito obrigada, professora.

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

1 **Anexo II m.**

2 **Entrevistada 13 – Madalena Matoso - Autora / Ilustradora / Editora. Entrevista**
3 **realizada em 24.11.2015. Validada em 17.02.2016.**

4 **NV:** Apresentação dos propósitos da entrevista: Esta entrevista surge no âmbito de uma
5 dissertação de mestrado em educação pré-escolar. Nesta dissertação pretende fazer-se uma
6 recolha de experiências de profissionais ligados às histórias e às crianças em idade pré-
7 escolar. Pela minha parte tenho todo o interesse em poder contar com a sua participação
8 nesta recolha. Poderei usar o seu nome no trabalho, ou pretende manter o anonimato?

9 **MM:** Sim, a não ser que faça perguntas muito complicadas...

10 **NV:** A primeira pergunta é se tem uma profissão principal, ou seja, aquela que é a sua
11 principal fonte de rendimento. Porque eu sei que é editora, ilustradora, autora...

12 **MM:** E *designer* também.

13 **NV:** Alguma delas é “a principal”?

14 **MM:** São as quatro em paralelo.

15 **NV:** Há quantos anos é que trabalha como ilustradora?

16 **MM:** Há muitos. Assim mais a sério, de modo mais profissional, há quinze. De modo mais
17 intermitente, fazendo uns trabalhos aqui e ali, há vinte.

18 **NV:** Qual é a sua formação académica?

19 **MM:** É *Design* de Comunicação na Faculdade de Belas Artes, da Universidade de Lisboa.

20 **NV:** E nessa formação houve alguma cadeira, algum professor que a tivesse encantado mais
21 no sentido de a transportar para esta vertente da criação de histórias, da ilustração de livros
22 mais vocacionados para a infância?

23 **MM:** Não propriamente, esta área sempre me interessou. O interesse já vinha de antes do
24 curso.

25 **NV:** É qualquer coisa que tem a ver com a sua formação pessoal, com a educação?

26 **MM:** Sim, sempre gostei de livros e histórias e, em paralelo, da área do desenho, grafismo,
27 imagem. O livro ilustrado é um cruzamento dessas duas áreas. Na Faculdade, os professores
28 não estavam muito direcionados para esse universo. A ilustração ainda era vista como uma

1 “imagem subordinada ao texto”, que não tinha um pensamento próprio. Uma outra concepção
2 do papel da ilustração, das suas possibilidades, não era abordada. Houve professores que me
3 interessaram muito, nomeadamente nas áreas mais teóricas, de Estética e de História de Arte,
4 e que acabaram por me influenciar de forma indireta, mas não são propriamente catalisadores
5 deste meu interesse na área.

6 **NV:** E a nível pessoal, a nível familiar, houve alguém ou alguma situação que sinta que
7 despertou mais esse interesse?

8 **MM:** Não há uma figura em concreto... Há um conjunto de pessoas, um ambiente. Tanto a
9 minha mãe como o meu pai sempre se interessaram por livros, por literatura, por histórias.
10 Os livros sempre tiveram um papel central na casa onde vivíamos. Tinha uma tia que era
11 pintora, e um tio-avô que também tinha sido pintor. Apesar de ele já ter morrido quando eu
12 nasci, havia muitos desenhos dele e era uma figura que tinha sido marcante. O meu pai
13 contava muitas histórias sobre ele.

14 **NV:** Havia um património familiar.

15 **MM:** Sim.

16 **NV:** Nos vossos livros e na vossa própria Editora [Planeta Tangerina], há essa marca de os
17 livros serem de potencial receção infantil. Considera que há essa separação, livros para
18 crianças, para adolescentes, para adultos, ou os mesmos livros são para toda a gente?

19 **MM:** Nós não nos posicionamos assim [que os livros da Editora Planeta Tangerina sejam
20 para crianças], as pessoas é que nos posicionam. Eu acho que um livro que sirva para um
21 bebé ou para uma criança pequena, pode interessar também a um adulto, o que não quer
22 dizer que o contrário seja verdade, ou seja, um livro que interesse a um adulto, um romance,
23 por exemplo, provavelmente não interessa a uma criança pequena. Ou seja, há livros que
24 podem ser para todas as idades e há livros que não. Os livros que nós [Planeta Tangerina]
25 fazemos, normalmente, têm várias camadas de leitura. São feitos por adultos e,
26 inevitavelmente, têm coisas que nos interessam, a nós, os adultos que os estão a criar. E
27 podem interessar a adultos também. Se calhar não a todos os adultos, tal como nem a todas
28 as crianças, mas têm abertura suficiente para caberem ali vários leitores de diferentes idades
29 e de diferentes estilos.

30 **NV:** Acha que há uma idade ideal para começar a mexer em livros ou para ouvir histórias?

1 **MM:** No Planeta Tangerina, estamos a fazer um livro sobre o cérebro e a Isabel Minhós
2 Martins anda a fazer uma pesquisa sobre várias questões relacionadas com o cérebro. Um
3 das questões sobre as quais ela tem investigado, relacionam-se com a leitura e parece que os
4 cientistas consideram que a idade ideal para começar a ouvir histórias (textos em geral) é
5 zero meses. Porque a leitura é uma espécie de exercício, ouvirmos textos escritos, mesmo
6 sem sabermos ler ou falar, tem um impacto, fortalece as sinapses.

7 **NV:** Faz sentido, porque as sinapses são as ligações neuronais que se estabelecem no
8 cérebro, se não forem usadas são cortadas e se forem usadas ginasticam... Falou no facto da
9 Isabel Minhós Martins estar sentada à sua frente a pesquisar para depois escrever um livro.
10 Portanto há um trabalho exploratório, preparatório vasto que é necessário ser realizado antes
11 da escrita... E sobre os potenciais recetores? Considera que é importante saber “o que é uma
12 criança”, conhecer as etapas do seu desenvolvimento, saber como “funciona”, para escrever
13 e ilustrar os livros...

14 **MM:** Penso que não é preciso ter estudos em pedagogia, ou ter filhos, por exemplo. Eu não
15 tenho, e conheço muitas pessoas que trabalham nesta área e que não têm. Mas há uma
16 verdade inquestionável: todos os adultos já foram crianças (até prova em contrário). O saber
17 o que é uma criança, é como o saber o que é um adulto. Não há respostas universais. No meu
18 caso, apesar de não ter filhos, lido de perto com muitas crianças: sobrinhos, filhos de amigos,
19 nas oficinas que faço em escolas, etc. e sempre trabalhei com crianças desde muito nova.
20 Poderá haver pessoas que estão mais longe desse universo, mas essa condição não lhes retira
21 “competência” para trabalhar nesta área.

22 Considero mais importante ter uma visão curiosa do mundo em geral, dúvidas e questões do
23 que certezas.

24 **NV:** Mas, por exemplo, quando escreve, eu não conheço o vosso processo de trabalho, não
25 sei se vão mostrar o trabalho que estão a fazer, entre escritor(a) e ilustradora, por exemplo.
26 Mas, quando estão a compor, a preparar um livro, é possível imaginarem as crianças a reagir
27 àquilo que estão a fazer ou isso não é necessário?

28 **MM:** Quando estamos a criar um projeto, a nossa maior preocupação não é criar atrativos
29 para crianças. Em relação ao processo, por vezes temos as ideias em conjunto (fazemos uma
30 pequena reunião em que cada um vai dando ideias que são discutidas, acrescentadas,
31 alteradas, complicadas), noutras são textos que a Isabel nos propõe. Quando chega a fase de
32 desenvolver a ilustração, no meu caso, há a necessidade de trabalhar no projeto de forma

1 solitária e os desenhos não estão constantemente a ser partilhados com o resto da equipa. Eu
2 preciso de fazer uma série de imagens, sete ou oito, para perceber se o conjunto funciona, se
3 o caminho é aquele, se a sequência, o ritmo, etc., estão a funcionar. E nessa fase, quando
4 tenho um conjunto que me parece ser o caminho certo, mostro aos outros elementos do
5 Planeta Tangerina, e a partir daí é que começamos a fazer afinações tanto do texto como de
6 imagem; a partir daí é que começa o diálogo. Mas a grande parte do trabalho foi feita
7 individualmente. Em relação às crianças, nós normalmente não testamos livros com crianças.
8 Lá no ateliê há algumas pessoas com filhos, e era fácil fazer isso, mas nunca fizemos. Já
9 aconteceu mostrarmos a uma criança para ver a reação, mas já o livro está pronto, ou seja já
10 não há hipótese de voltar atrás. De alguma forma é engraçado porque há muitas surpresas e
11 como há crianças tão diferentes umas das outras; quando mostramos um livro ou um desenho
12 a uma criança específica não podemos dizer que a reação seria igual em todas as crianças.
13 Assim, para nós não é necessário fazer essa experiência com uma criança em particular. Por
14 vezes há livros que até não são grande sucesso comercial e há crianças que nos vêm dizer
15 que gostam muito. Ou seja, basta uma ou duas crianças terem um interesse especial por
16 determinado livro que já valeu a pena ter sido feito.

17 **NV:** O que é que uma boa história não pode deixar de ter?

18 **MM:** Não pode deixar de ter interrogações, procura e experiência. Experiência no sentido
19 dos autores estarem a experimentar coisas.

20 **NV:** Haverá uma relação entre o quotidiano do autor e a história que produz? Ou... de onde
21 é que nasce a história?

22 **MM:** É muito difícil saber exatamente onde nasce, mas em todo o caso, o quotidiano,
23 inevitavelmente, acaba por, de alguma forma — por mais indireta que seja — transbordar
24 para as histórias, para tudo o que nós fazemos, para os desenhos que fazemos, para as
25 histórias que escrevemos. Tudo o que faço é como se tivesse lá dentro uma série de camadas
26 acumuladas. Uns livros acabam por influenciar os livros que vêm a seguir, as viagens que
27 eu faço, as pessoas que conheço, o dia-a-dia, os filmes que vejo, os livros que leio, as
28 exposições a que vou, a música que ouço, ou seja, tudo o que eu faço acaba por fazer parte
29 de mim e inevitavelmente fica presente nos projetos criados, mesmo que de forma muito
30 indireta.

31 **NV:** É importante haver no livro, na história, uma mensagem, ou pode ser “só” puro prazer?
32 Se é que o prazer também já não funciona como mensagem por si...

1 **MM:** Pois, penso que sim. Nos livros do Planeta Tangerina, é difícil definir a “mensagem”
2 no sentido de uma moral, como naquelas histórias que tinham uma moral muito clara. Na
3 maior parte dos livros que fazemos há mais uma interpelação, uma pergunta “E tu, leitor, o
4 que é que pensas sobre isto?”. Mas talvez isso seja a mensagem do livro, no sentido de levar
5 o leitor a pensar, a refletir, a dizer algo sobre determinado assunto.

6 **NV:** Está aqui muito atarefada [Lançamento do livro *O pato amarelo e o gato riscado* de
7 Manuela Castro Neves e Madalena Matoso, Editorial Caminho, 2015, na ESELx – Escola
8 Superior de Educação de Lisboa]. Em resumo, contar histórias, ler histórias, criar histórias,
9 para quê e porquê?

10 **MM:** Criar histórias, para certas pessoas, é uma inevitabilidade. Há pessoas que nascem com
11 esse instinto de estarem sempre a inventar histórias. A leitura faz com que a nossa cabeça
12 experimente coisas que às vezes o nosso corpo não experimenta ou não pode experimentar
13 e, no fundo, é uma forma de termos experiências sem viver certo tipo de coisas. É uma forma
14 de fazer perguntas sobre o mundo em que vivemos. Os livros e as histórias em geral são uma
15 alavanca de mudança de mentalidades. Uma das coisas que eu sinto, e não estou a pensar
16 tanto nos livros para crianças mas nos livros de uma forma geral, é que ler é uma forma
17 muito intensa de nos pormos no papel do outro, porque há livros em que entramos “mesmo”
18 na cabeça de outra pessoa. Encarnamos a sua visão do mundo, os seus pensamentos. Isso
19 pode acontecer com personagens terríveis, não acontece só com heróis cheios de virtudes. A
20 experiência é diferente de ver uma fotografia, ou um filme. A leitura permite passar pela
21 experiência do que é ser outra pessoa, e isso faz-nos mais tolerantes e mais compreensivos
22 em relação aos outros. Fora as outras partes lúdicas todas de experimentar coisas diferentes
23 e de brincar...

24 **NV:** Muito obrigada pela sua colaboração, foi um prazer.

25 **MM:** Obrigada!

26

27

28

29

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

1 **Anexo II n.**

2 **Entrevistada 14 – Sara Fidalgo, Educadora de Infância. Realizada a 07.02.2016.**

3 **Validada a 20.02.2016**

4 **NV:** Apresentação dos propósitos da entrevista: Esta entrevista surge no âmbito de uma
5 dissertação de mestrado em educação pré-escolar. Nesta dissertação pretende fazer-se uma
6 recolha de experiências de profissionais ligados às histórias e às crianças em idade pré-
7 escolar. Pela minha parte tenho todo o interesse em poder contar com a sua participação
8 nesta recolha. Poderei usar o seu nome no trabalho, ou pretende manter o anonimato?

9 **SF:** Sim, pode utilizar o meu nome no trabalho.

10 **NV:** Idade (Resposta facultativa)

11 **SF:** 35

12 **NV:** Escola Superior ou instituto onde realizou a formação superior:

13 **SF:** Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

14 **NV:** Anos na profissão de educadora.

15 **SF:** É o 10.º ano enquanto educadora (9 completos).

16 **NV:** Teve outra profissão além de educadora?

17 **SF:** Sim, em *part-time* num escritório, enquanto acabava uma disciplina do 12.º ano.

18 **NV:** A sua formação pessoal (educação, família, ambiente em que cresceu...) influenciou o
19 gosto pelas histórias? Houve alguém em particular que tenha ajudado a despertar esse
20 interesse?

21 **SF:** Sim, muito. O meu pai sempre me incentivou a “ler”, as imagens e os enredos, ele
22 próprio é um “estudioso”, procurando saberes, novas visões e realidades. Em casa os livros
23 sempre ocuparam um lugar de destaque, lembro-me do prazer em folhear, em descobrir, em
24 procurar aspetos novos que me tenham escapado das últimas “leituras”, do cheiro e das
25 texturas. Em mim ficou também o respeito pelo livro... tenho muita dificuldade em ver livros
26 a serem pisados, rasgados e tratados como algo desprezível. Vejo o livro como algo
27 fascinante, capaz de me levar aos sítios mais incríveis, e isso é uma herança de valor
28 incalculável.

1 **NV:** E a formação acadêmica? Lembra-se de alguma disciplina ou de algum professor em
2 especial que tenha criado mais apetência por esta área e que tenha sido influência na
3 utilização das histórias no quotidiano do Jardim de Infância ou na Creche?

4 **SF:** Sim, a professora Dora Batalim despertou em mim a busca por livros menos
5 estereotipados, menos comuns.

6 **NV:** Haverá histórias/textos específicos para crianças, para adultos, ou todas as histórias são
7 para todos?

8 **SF:** Claro que há histórias para adultos, mas algumas podem ser ajustadas a determinadas
9 crianças. Todas as histórias podem ser contadas de formas diferentes, adequadas ao público
10 que as ouve. Lembro-me dos contos tradicionais do corvo e da raposa que conto aos meus
11 alunos, mas são contadas por adultos há gerações e gerações, e perduram nas nossas vidas
12 através de expressões como por exemplo a de “Ah! Mas estão verdes!” que se refere ao que
13 uma pessoa pode cobiçar, mas que desdenha por estar fora do seu alcance.

14 “ A ramosa rabitesa, / Manhosa, petulante – e esfomeada, / Quando viu lá no alto da latada
15 Cachos de uva madura – uma beleza! / Comê-los todos era o que ela queria. / Mas não
16 podendo lá chegar / Disse: “Estão verdes! Uma porcaria!...”

17 Mesmo a história do Capuchinho Vermelho, a dos sete cabritinhos são enredos que são
18 tornados mais “cor-de-rosa” mas podem ser muito assustadores, depende da perspectiva que
19 é dada. Claro que há histórias “pesadas” para que crianças possam ouvir, mas sendo a nossa
20 própria vida uma história às vezes somos obrigados a contar, por isso, penso tudo se pode
21 contar, de uma forma, de outra, contornando, omitindo, dando mais relevo a uma ou a outra
22 coisa... Fica ao cuidado do interlocutor o caminho a seguir.

23 **NV:** Haverá uma idade ideal para ouvir histórias e para ler livros?

24 **SF:** Não, é tudo muito relativo. Eu contei histórias à minha filha desde que ela estava na
25 minha barriga. As canções contam histórias, as lengalengas... Não precisamos de um livro
26 para o fazer. Claro que se vão adequando os meios, os materiais de acordo com o estágio do
27 seu desenvolvimento. Enquanto educadora posso ter uma noção de que aos 1 e 2 anos, as
28 crianças ouvem histórias extremamente curtas, aos 3 terão capacidade para ouvir alguns
29 enredos, mas que as histórias em lengalenga ou com repetições (por exemplo a carochinha,
30 ou a cabra cabrês) captarão melhor a sua atenção, aos 4 os enredos podem ser um pouco

1 mais elaborados, e que aos 5 anos as crianças já conseguem ouvir a narrativas como A
2 *Menina do Mar*⁷⁷, ou *O Pedro e o Lobo*⁷⁸, mas faseadamente.

3 No entanto, não acredito que exista uma idade determinada para o começar a fazer, tem que
4 se conhecer a criança para poder definir isso.

5 **NV:** É preciso “saber o que é uma criança” (ter noções de desenvolvimento infantil, saber
6 “como funciona”) para escolher, para ler e para contar histórias para crianças?

7 **SF:** Não. Acredito que um técnico que tem alguma noção do que é uma criança, e pode
8 adequar melhor a história a contar/ler, mas, também acredito no instinto/sentido que orienta
9 os pais e as pessoas mais significativas da vida da criança, a encontrar a história que melhor
10 se adequa a cada momento. Estas pessoas mais significativas na vida da criança conhecem
11 melhor do que ninguém “aquela” criança, o que ela gosta, o que prefere. Por isso, não
12 considero que seja necessário ter “um curso” para ser capacitado a contar uma história. As
13 melhores lembranças que tenho são de ser pequenina e ouvir as histórias que os meus avós,
14 pessoas iletradas, me contavam... algumas assustadoras, outras deliciosas.

15 **NV:** O contacto precoce com o livro e com a narração oral será realmente importante?
16 Porquê?

17 **SF:** Sim. Esse contacto precoce vai permitir o desenvolvimento da criança ao nível pessoal,
18 emocional, social, funcional, da comunicação (linguagem, conhecimentos e vocabulário),
19 até intelectual, e é exatamente nas tenras idades da infância que a história cumprirá este
20 propósito.

21 As histórias respondem às necessidades da criança, ajudam-na a desvendar os seus próprios
22 sentimentos, a compreender-se a si própria, através de identificações sucessivas com os
23 intervenientes das histórias a criança encontra soluções para os seus problemas urgentes. Ao
24 ouvir uma história é dado a esta estratégias, modelos, sugestões de como resolver
25 determinado problema, são passados valores e normas (implicitamente).

⁷⁷ Andresen, S. M. B. & Fragateiro, F. (2015). *A Menina do Mar*. Porto: Porto Editora.

⁷⁸ *Pedro e o Lobo* é uma história contada através da música. Foi composta por Sergei Prokofiev em 1936, com o objetivo pedagógico de mostrar às crianças as sonoridades dos diversos instrumentos. Cada personagem da história (o Pedro, o lobo, o avô, o corvo, o pato, o gato e os caçadores) é representada por um instrumento diferente. A minha versão preferida é da autoria de Suzie Templeton, uma curta-metragem em cinema de animação, na técnica *stop motion*, realizado em 2006.

1 A importância que cada história pode ter para determinada criança, em determinada idade,
2 depende inteiramente do estágio do seu desenvolvimento psicológico e do problema que no
3 momento seja para ela mais premente.

4 O conto tem uma função educativa e pedagógica abrangente, sossega a criança, arruma os
5 sentimentos, situa-a na sua família, nas suas relações, e em si. É como se a fantasia e a
6 realidade convergissem para um local comum, onde os conflitos se esclarecem.

7 As histórias são estimulantes da imaginação, da criatividade, a criança pode viver outra vida,
8 outro papel, pode encontrar soluções para situações urgentes e ter sempre um final feliz!

9 **NV:** O que procura numa história: dar respostas a questões levantadas pelas crianças; ajudar
10 a trabalhar um tema; ser um bom elemento no tratamento transversal de um tema;
11 proporcionar uma lição moral; passar o tempo de forma prazerosa; dar às crianças boas
12 ferramentas para a imaginação e a criatividade; entreter as crianças?

13 **SF:** Já respondi a grande parte desta questão, na pergunta anterior...

14 Para além de tudo o que já disse, enquanto educadora, procuro acima de tudo que a história
15 seja vivida por cada um, nas suas necessidades, no entanto, se percebo que há o nascimento
16 de um irmão, uma mudança de casa, ou outro tema sensível a determinada criança, procuro,
17 sem ser demasiado declarada, contar uma história que a possa ajudar a gerir o que está a
18 sentir, sem a expor.

19 A história está repleta de símbolos que são muito perceptíveis para a criança, não gosto de
20 traduzir nem moralizar histórias. Cada criança deve retirar dela o que mais necessitar naquele
21 momento, muitas vezes a informação fica latente e só mais tarde lhe faz sentido. A história
22 tem em si uma profundidade e uma riqueza que não deve ser esmiuçada, pois destrói a
23 fantasia que cada um criou em si.

24 Conto histórias porque tem um valor enorme para cada um, impulsiona o crescimento a
25 imensos níveis como já referi.

26 **NV:** Quais os “ingredientes” que uma história ou livro tem que ter para que a considere
27 suficientemente boa para a contar/ler ao grupo de crianças?

28 **SF:** Procuro sempre que a ilustração seja bonita, não estereotipada. Que o enredo seja rico,
29 ou divertido, sem que seja moralizante (pelo menos declaradamente; por exemplo: “ Não se

1 deve bater nos amigos, é feio!” ou, “Devem partilhar!”), mais do que o dizer, é o exemplo
2 que se dá que faz a diferença.

3 **NV:** Na sua prática, por exemplo, se está a trabalhar um tema, a história é frequentemente o
4 ponto de partida, o ponto intermédio ou o ponto de chegada?

5 **SF:** Gosto sempre de começar com as histórias, seja num tema, seja no meu dia-a-dia.

6 **NV:** Sei que utiliza livros noutras línguas para mostrar às crianças. Porquê? E como faz uso
7 deles na relação com as crianças?

8 **SF:** Tenho muitos livros em inglês e alguns em francês, por uma questão económica e de
9 diversidade compro-os no estrangeiro.

10 Apenas o referencio quando alguma criança me questiona acerca disso, ou me pede para ler.
11 Pontualmente refiro algumas palavras em inglês, por curiosidade, mas nada mais além disso.

12 **NV:** Considera que há - ou deve haver - uma intencionalidade pedagógica na utilização das
13 histórias na Educação Pré-Escolar?

14 **SF:** Sim, pelo que já referi nas questões anteriores, acredito que a história tem um papel
15 fundamental na educação. Faço-o com intenção pedagógica e creio que ela deve ter esse
16 lugar de destaque. A história não serve para entreter crianças, é muito mais profundo que
17 isso.

18 **NV:** De que modo articula a história com as áreas de conhecimento preconizadas pelas
19 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e pelas Metas de Aprendizagem?
20 (Matemática, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Conhecimento do Mundo, TIC,
21 Formação Pessoal e Social) Fazendo teatro, expressão plástica, cantando canções...?

22 **SF:** Depois da história há um universo de opções...

23 Memória (de que cor era a saia da bruxa? Quantos gatos havia? De livro fechado, claro!),
24 matemática (contar, pôr, tirar, quantos faltam para...), linguagem (vocabulário, batimento
25 silábico, sílaba tónica, rimas, jogos fonológicos, interpretação), Psicomotricidade /expressão
26 dramática (vamos fazer como a Catarina, a rastejar, num só pé, agachado, a rebolar...),
27 canções alusivas à história, conhecimento do mundo (o que comia o dragão? Porque é que
28 não encontraram o camaleão?).

29 Nem consigo enumerar tudo. As histórias só abrem portas, a todos os níveis!

1 NV: Uma provocação: literatura infantil ou literatura para crianças?

2 SF: Faz-me mais sentido literatura infantil.

3 NV: Em suma, contar histórias, porquê e para quê?

4 SF: Primeiro como pessoa, as histórias fazem parte de mim, é algo que consigo dar aos outros
5 com o coração, com prazer. Depois disso, aperceber-me de todas as vantagens que podem
6 trazer, e o bem que nos fazem, porquê não contar !?!

7 NV: Muito obrigada pela sua colaboração!

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

1 **Anexo II o.**

2 ***Conversas no banco do pensar - Comunicação de Cristina Taquelim, Contadora de***
3 ***histórias, Bibliotecária na Biblioteca Municipal de Beja, Autora - com apresentação de***
4 ***Encarnação Silva [Professora de Literatura para a Infância na Escola Superior de***
5 ***Educação de Lisboa (ESELx)] 23.05.2015 – Encontro de Literatura para a Infância –***
6 ***ESELx***

7 **ES:** Agradeço muito à Cristina por ela estar aqui connosco, sei que tinha outros projetos e
8 roubou algum tempo a esses projetos para estar hoje aqui. Agradeço-lhe mesmo muito. Se
9 eu tivesse que escolher alguém em Portugal para ser embaixador do livro e da leitura,
10 escolheria certamente a Cristina Taquelim. Acho que nós, o país todo, lhe deve muito pelo
11 trabalho que ela faz de animação do livro e da leitura, pelos projetos que tem... Para além
12 disso é também escritora, não sei se sabiam, tem um livrinho que podem encontrar ali fora
13 [na livraria Pró Didático⁷⁹], é o Malaquias⁸⁰ que é um rei muito especial, que vale a pena
14 conhecer porque é um rei que “só tem o céu, o luar e um livro para sonhar”. Só por aí vocês
15 já podem ver que é um livro que vale mesmo a pena. E tem depois um outro que é *A Casa*
16 *na Lua*⁸¹, que é muito bonito. Trabalha na biblioteca municipal de Beja, dinamiza o famoso
17 *stand das Palavras Andarilhas*⁸², a que aconselho vivamente a vossa ida. E anda sempre à
18 volta das palavras contando-as em histórias, poesia, que inventa, que reinventa, e partilha
19 generosamente essas palavras com toda a gente. A Cristina tem um poder da palavra que
20 para mim é mesmo encantatório, eu fico sempre assim enlevada a olhar para ela e a ouvi-la
21 e eu não digo mais nada, vamos ouvir a Cristina, que nos vai trazer aqui as “Conversas no
22 banco do pensar”.

23 **CT:** Bom, se calhar vou começar aqui e vou fazer o teste que o António [Fontinha] fez há
24 pouco, deste lado, vou fazer outra coisa, que é descalçar os sapatos, não é por qualquer

⁷⁹ Livraria existente na Escola Superior de Educação de Lisboa.

⁸⁰ Taquelim, C. (2007). *Malaquias*. Belo Horizonte: RHJ Editora.

⁸¹ Taquelim, C. (2011). *Casa na Lua*. Lisboa: Paulinas Editora.

⁸² As *Palavras Andarilhas* são uma festa da Palavra – lida, escutada, contada – que de dois em dois anos se faz em Beja – a cidade dos Contos. Este encontro é promovido desde 1999 pela Câmara Municipal de Beja através da Biblioteca Municipal de Beja José Saramago e pela Associação para a Defesa de Património da Região de Beja e assume-se hoje como um grande momento de aprendizagem colectiva, em torno da promoção da leitura, da narração oral e da literatura. (<https://palavrasandarilhas.wordpress.com/inicio/> - consultado em 20.01.2016).

1 questão de natureza artística, é apenas porque estou cada vez mais velha e sinto-me
2 escorregar quando estou próxima aqui da frente [do palco], isto escorrega imenso. Depois
3 desta manhã deliciosa, uma das coisas que eu tenho descoberto ao longo destes tempos a
4 trabalhar em leitura com pessoas, sobretudo com pessoas, é que o prazer em escutar aumenta
5 de dia para dia e hoje gosto muito mais de estar no meu canto, lá no meio do Alentejo
6 escutando e fazendo aquilo que sinto que cada vez mais é significativo para mim. Este banco
7 do pensar, esta conversa, saiu-me assim, porque na altura eu sabia muito bem como é que ia
8 começar a conversa neste banco do pensar e depois da intervenção da Carla [Maia de
9 Almeida]⁸³ e do [António] Fontinha, já tenho dúvidas que o caminho seja aquele que eu tinha
10 pensado. Há uma coisa que eu gostava que esta conversa fosse, que fosse uma conversa
11 muito honesta e muito verdadeira de uma pessoa que trabalha há muitos anos no universo da
12 leitura e de uma pessoa que se construiu como leitora, num contexto diferente do da Carla,
13 diferente do Fontinha. Diferente de cada um de nós porque cada um se constrói como leitor,
14 no contexto que for, no contexto que tem, e também, lá está, no contexto que cada um
15 consegue construir. Eu tenho o privilégio de trabalhar numa biblioteca importante no
16 panorama da promoção da leitura em Portugal. Tenho o privilégio de ser funcionária pública,
17 (eu sei que é um defeito – não fica bem a ninguém dizer isto), mas eu tenho esse privilégio,
18 assumo que sou funcionária pública e porque continua a tratar-se do papel social da relação
19 com a palavra construída precocemente e ao longo da vida pode ter como motor muito
20 grande o desenvolvimento de uma comunidade, o desenvolvimento do sujeito. Manias que
21 a gente tem. Havia um autor que faleceu recentemente, um homem que tive muita pena de
22 não o conhecer, não sei se vos acontece isto, eh pá, que pena não ter conhecido o João dos

⁸³ Carla Maia de Almeida nasceu em Matosinhos, a 12 de Janeiro de 1969. É jornalista de imprensa desde 1992 e escreve atualmente na revista LER sobre livros infantojuvenis, área em que também faz traduções e formação. Licenciada e pós-graduada em Comunicação Social pela Universidade Nova de Lisboa, tem uma Pós-Graduação em Livro Infantil pela Universidade Católica Portuguesa. Na Caminho, publicou *O Gato e a Rainha Só* (ilustrações de Júlio Vanzeler, 2005); *Não Quero Usar Óculos* (ilustrações de André Letria, 2008), também editado no Brasil pela Peirópolis; *Ainda Falta Muito?* (ilustrações de Alex Gozblau, 2009); e *Onde Moram as Casas* (ilustrações de Alexandre Esgaio, 2011). Publicou ainda um conto na coletânea *Capuchinho Vermelho: Histórias Secretas e Outras Menos* (Bags of Books, 2012) e *A Lebre de Chumbo*, uma edição da APCC — Associação para a Promoção Cultural da Criança (ilustrações de Alex Gozblau, 2012). Vive em Lisboa e tem um blogue chamado O Jardim Assombrado. (<http://www.planetatangerina.com/pt/autores/carla-maia-de-almeida> - consultado em 09.08.2015).

1 Santos⁸⁴... eh pá que pena não ter conhecido o Eduardo Galeano⁸⁵. Ele fala destas coisas das
2 utopias, do sentido para as utopias, e ele conta que um dia alguém chegou ao pé de um outro
3 mais velho e perguntou-lhe o que era a utopia, e esse alguém mais velho disse “Vamos
4 caminhando, vamos caminhar até à linha do horizonte. E caminharam, caminharam, e cada
5 vez parecia mais distante. E a certa altura o mais novo perguntou: - Mas então a gente
6 caminha, caminha e estamos cada vez mais longe da linha do horizonte como a utopia, parece
7 que nunca mais a tocamos. - E é verdade, tens razão, disse o mais velho. - Então mas para
8 que é que a buscamos? - Apenas para caminhar.

9 Eu acredito muito que uma parte do que é feito, o trabalho de natureza pública, que é feito
10 por muitos funcionários públicos neste país, ao longo de tantos anos de funcionalismo
11 público, seja um bocadinho esta sensação de estar permanentemente a caminhar e estarmos
12 sempre a começar do princípio, é a sensação que tenho. Porque a sensação que se tem quando
13 se trabalha numa comunidade com uma escala daquela que eu trabalho é que está sempre
14 tudo por fazer, estamos sempre a começar, estamos sempre a caminhar, caminhamos é de
15 maneira diferente. Cada vez com mais consciência de como é fundamental programar-se,
16 dentro daquilo que é possível para mim, e olhar para aquilo que nos rodeia.

17 Eu venho, na minha história pessoal, numa casa onde a palavra sempre teve muita força. A
18 minha avó Beatriz, que foi a mulher que me criou, era uma velha muito engraçada, tinha
19 coisas deliciosas, algarvia, muito espineta, fazia uma coisa que eu me lembro de pequenina,
20 isto é uma inconfidência eu contar porque é uma história de família. A minha avó era muito

⁸⁴ Médico e psicanalista português, João dos Santos nasceu no ano de 1913. Foi um dos cofundadores da Sociedade Portuguesa de Psicanálise. Foi investigador em Psicologia Genética e considerado um supramaximo na área da psicopedagogia, possuindo muitos seguidores do seu trabalho e obra. Pensador e homem de ação, o seu interesse científico e prático focou-se essencialmente na criança e nos seus problemas e perturbações em ensino especial. Revolucionou os caminhos da psiquiatria infantil até então praticada em Portugal, baseada nos conhecimentos psicanalíticos aplicados à criança. Teve como preocupações básicas a compreensão do funcionamento mental infantil, a origem das suas perturbações, as formas de revelação dos sintomas e seu significado, visando não só a terapia compreensiva das crianças como também a prevenção das situações perturbadoras. Foi notória a sua ação no campo da prevenção e da promoção da saúde mental infantil, tendo o seu nome ficado ligado à criação de diversas instituições particulares com carácter preventivo, das quais se salientam os centros psicopedagógicos da Voz do Operário e do Colégio Moderno, o Centro Helen Keller, a Associação Portuguesa de Surdos, o Instituto de Apoio à Criança, entre outros. ([http://www.infopedia.pt/\\$joao-dos-santos](http://www.infopedia.pt/$joao-dos-santos) – consultado em 12.01.2016)

⁸⁵ Eduardo Hughes Galeano (Montevideu, 3 de setembro de 1940 – Montevideu, 13 de abril de 2015) foi um jornalista e escritor uruguaio. É autor de mais de quarenta livros, que já foram traduzidos em diversos idiomas. As suas obras transcendem géneros, combinando ficção, jornalismo, análise política e História. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Galeano - consultado em 10.07.2015).

1 vaidosa, já velha, mas todas as semanas ia ao cabeleireiro. Todas as semanas, vinha com
2 aquele cabelo muito arranjado. Mas antes de sair de casa, o meu avô era barbeiro e tinha um
3 daqueles borrifadores de perfume, daqueles perfumes horríveis que os barbeiros punham
4 antigamente, tinha lá o perfume guardado num sítio onde havia também uns calendários com
5 umas raparigas assim... Então sempre que o freguês acabava, o meu avô ia buscar o
6 borrifador e borrifava o freguês, que coitado, saía dali com uma crise de asma. Então, a
7 minha avó não saía de casa sem levantar as saias e dar uma borrifadela por baixo. Era muito
8 engraçado, eu tinha três ou quatro anos e lembro-me de ela dizer: “Venha cá à avó!” e vá
9 uma borrifadela. Portanto, o meu universo não era um universo literário, era uma família de
10 muitos petiscos, muita conversa, muito comer à volta da mesas, muito contar histórias, muito
11 partilhar memórias e sobretudo de muito estar com o outro. Eu acho, acredito, que uma das
12 coisas que me move, no meu trabalho de funcionária pública, não é o vencimento como toda
13 a gente sabe, mas esta possibilidade que o trabalho de mediação de leitura me dá de estar
14 com o outro. Não é por caridade, é que eu preciso do outro como um raio. Eu preciso do
15 outro, e é bom que a gente precise do outro e que possamos dizê-lo com conforto. Eu preciso
16 do encantamento dos putos quando a gente começa a brincar “Uma caixa pequenina, mas
17 que pode rebolar, todos a sabem abrir, ninguém a sabe fechar.” [Faz uma dinâmica com um
18 caixinha enquanto repete, com o público, a mesma quadra] E isto funciona com adolescentes
19 de 18 anos! Funciona. É bom isto? Não sei se é bom, mas funciona, é um objeto de relação
20 poderosíssimo. Eu estava a ouvir a Carla [Maia de Almeida], e estava a pensar como é que
21 eu, como mediadora, vou construindo a minha mala, os meus livros, seguramente podem
22 não ser os melhores, mas são os meus porque são aqueles que têm significado para mim.
23 Como é que o António [Fontinha] pega neste conto do caracol...O que é que este conto tem
24 para ser importante para alguém como tal? Para cumprir calendário? Porque era uma
25 encomenda para o dia da alimentação? António, não te fazem encomendas? “Olhe, eu estou
26 a preparar uma sessão numa biblioteca escolar sobre o dia da alimentação, queria uns contos
27 sobre a alimentação”. Também me pedem às vezes assim: “Olhe eu estou a dar agora a letra
28 F e queria uma história que tivesse a letra F.” Eu sou uma pessoa, sou uma funcionária
29 pública competente, não há um leitor que entre na minha biblioteca, que peça e que não leve.
30 Pediu riscas, não há, leva xadrez, mas tem que levar qualquer coisa. Se o leitor chega à
31 biblioteca, ou ao lugar onde eu estou, e pede um conto montado com a letra F, o que é que
32 dirá o professor da Escola Superior de Educação, que pediu este conto, se o moço não leva
33 o conto com a letra F? O que é que dirá o professor onde o estagiário está a fazer o estágio
34 se o desgraçado do estagiário não leva o conto com a letra F! Já viram bem? Isso pode

1 comprometer um futuro promissor, na pedagogia e na educação. Quer uma letra F, sai uma
2 história com a letra F. Era uma vez cinco vacas engraçadas, brancas, pretas e rosadas. Era a
3 vaca Felisbela [dedo polegar], era a vaca Felismina [dedo indicador], era a vaca Felizarda
4 [dedo médio], (esta parte normalmente tem sempre uma grande reação), era a vaca
5 Francelina [dedo anelar] e era a vaca Felisberta [dedo mindinho], a mais pequena mas a mais
6 esperta. Quando a manhã se levantava, começava a cantoria: Mó, mó, mó, mó, mó, mó, mó,
7 mó, mó, cantava a Felisbela. Mó, mó, mó, mó, mó, mó, mó, mó, mó, cantava a Felismina.
8 Mó, mó, mó, mó, mó, mó, mó, mó, mó, cantava a Felizarda. Mó, mó, mó, mó, mó, mó, mó,
9 mó, mó, cantava a Francelina. Mããããããã, cantava Felisberta, a mais pequena mas a mais
10 esperta. E quando o sol se deitava, ai, adormecia Felisbela, no lombo de Felismina, e
11 Felismina no lombo de Felizarda e Felizarda no lombo de Francelina e acordada lá ficava, a
12 conversar com as estrelas e a falar com a Lua, a vaquinha Felisberta, a mais pequena e mais
13 esperta. Querem uma história com F, levam uma história com F. Temos que pensar, senão
14 não há Metas nem Planos Nacionais que... e temos que pensar que a leitura não se esgota na
15 escola, que a formação do leitor não se esgota na escola, que as famílias têm um papel
16 fundamental neste processo, também elas precisam de acordar dentro de si, de cuidar dos
17 seus jardins, as famílias precisam disso e nós estamos numa sociedade onde se rouba todos
18 os dias às pessoas aquilo que as pessoas têm de mais precioso, que é o tempo. E a formação
19 de um leitor leva muito tempo. Aliás leva o tempo que o leitor por cá anda. Falava-vos deste
20 banco de pensar da minha avó e das coisas absolutamente fantásticas que depois, na relação
21 direta com muitos mestres com quem tive o privilégio de me cruzar na minha vida, e eu
22 quando falo de mestres, falo de tanta gente com quem eu aprendi, tanta gente... sou uma
23 fulana com imensa sorte... recordo-me que foi um deslumbre a primeira vez que assisti a
24 uma formação da professora Maria José Sottomayor⁸⁶ foi um banho. E tantas pessoas
25 fundamentais para mim como o António Fontinha, e mais recentemente com os grupos de
26 idosos e populações em situação de exclusão com quem tenho vindo a trabalhar e a dedicar
27 os meus dias. Eu penso que quando se olha para o trabalho de mediação, ela pode ser posta
28 ao serviço de muitas áreas, quando eu falo de mediação de leitura não estou a falar apenas
29 de trabalho com o livro, estou a falar de trabalho com a palavra, com ritmos, com o corpo,
30 de capacitação de cada um destes sujeitos e às vezes o trabalho de mediação leitora tem
31 apenas um único objetivo. Os contos às vezes crescem dentro da gente e a gente nem sabe
32 como e há um conto que me anda aqui a inquietar há uns meses. Um homem chamado Tonino

⁸⁶ Maria José Sottomayor, formadora, professora na área da Literatura para a Infância.

1 Guerra⁸⁷ diz isto: “Um despertador exposto sobre um tapete cheio de pó era tudo quanto
2 possuía para vender um pobre comerciante árabe. Durante dias reparou que uma velha se
3 interessava pelo relógio. Era uma beduína, pertencente a uma daquelas tribos que voam com
4 o vento. - Desejas comprá-lo? - Perguntou um dia – Quanto custa? – Pouco. Mas não sei se
5 o vendo, se também este desaparecer, deixarei de ter um trabalho. – Então, por que o tens
6 exposto? – Porque me dá a sensação de viver. E tu, por que o queres? Não vês que até lhe
7 faltam os ponteiros? – Faz tique taque? – Quis saber a velha. O comerciante deu corda ao
8 despertador fazendo soar um sonoro e metálico ruído, um tique taque. A velha fechou os
9 olhos e percebeu que na escuridão da noite podia assemelhar-se a um coração a bater devagar
10 ao lado do seu.”

11 O trabalho do mediador faz-se muito neste cruzar de registos, o trabalho com a tradição, o
12 trabalho com a modernidade, é importante, mesmo com grupos em situação de exclusão,
13 poder possibilitar-lhes a experiência também com o que poderá vir, e isto com todas as
14 idades. O Rodari⁸⁸ dizia que era preciso inventar uma gramática da fantasia, não para que
15 todos fossem artistas mas para que ninguém fosse escravo, e muitas vezes o nosso trabalho
16 também tem esta função, de ser um bocadinho aquele tique taque e de fazer apenas
17 companhia. Há pouco estava a ouvir o António Fontinha contar o conto do lobo e do caracol
18 e estava a ver todo o precioso trabalho que ele fez antes de entrar no conto propriamente dito
19 e estava a lembrar-me de uma coisa, que toda a gente sabe, que é o papel que é fundamental
20 para o processo de compreensão leitora e que é a ativação de conhecimentos prévios, a
21 ativação dos textos que moram dentro de nós. Será que o António sabe alguma coisa
22 pedagogia, este fulano não sabe nada destas coisas, contador de histórias, que descrédito...
23 fez um excelente exercício dessa natureza. Neste andar e andar cruzam-se também pequenas
24 proporções em áreas que para mim são muito delicadas e que são áreas emergentes em
25 muitos lugares para quem trabalhe com a primeira infância. É um trabalho que do meu ponto
26 de vista é um trabalho fundamental, por um lado tem a ver com esse recuperar desse tempo
27 que as famílias não têm, por outro lado tem a ver com a ativação, tornar reportórios ativos
28 deste tipo de textos que são belíssimos textos para o trabalho com a linguagem, para o
29 desenvolvimento para a busca do sentido melódico da língua, para a memória, para o

⁸⁷ Tonino Guerra (Itália 1920 – 2012) foi um poeta, escritor e guionista italiano que colaborou com alguns dos mais importantes realizadores de cinema do mundo.

⁸⁸ “Não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo”. (Rodari, 1993, p.17)
Rodari, G. (1993). *Gramática da fantasia*. Lisboa: Caminho.

1 pensamento divergente, aquelas coisas absolutamente tontas, que se fazem e se aprendem
2 por aí, digam lá comigo: “Sim, não, sim, não, esquerda, direita, em cima, no chão.” Agora
3 eu digo e vocês fazem os gestos, mas ao contrário do que eu digo. É sempre um desafio este
4 tipo de assistência participativa... É muito poderoso participar desse ato espetacular que é
5 de repente perceber-se que nos estamos a compreender. Há uns meses, numa sessão com um
6 grupo que ... eu tinha levado um texto muito bonito que aprendi, é um texto conhecido das
7 recolhas, mas que eu precisei de escutar, cantado muitas vezes por uma senhora de quem eu
8 gosto especialmente que é a dona Mariana Bicho, que é uma mulher ali da Salvada, uma
9 aldeiazinha a dez quilómetros de Beja, e a Mariana é uma mulher muito engraçada. Um dia
10 fomos lá fazer um *seranito*, foi na altura das janeiras e os homens tinham vindo da taberna
11 e estavam um cadinho coisos, então entraram para dentro do serão assim armados em
12 espertos, aquela coisa de alarves, entraram e “A gente quer cantar as janeiras!” e cantaram
13 muito desafinado, muito desafinado, e no meio daquelas vozes desafinadas eu oiço uma voz
14 cristalina, discreta, muito afinadinha e sentei-me ao pé dela, (como tu [António Fontinha]
15 fizeste com a Encarnação, assim “hei de cá voltar outra vez” aquela coisa, aquele jogo). E a
16 Mariana Bicho, de repente, sai-se com a voz dela com um texto que ganhou na boca daquela
17 mulher e no olhar daquela mulher, uma dimensão que ainda nunca tinha encontrado no texto
18 escrito que eu conhecera. Vejam o que acontece quando a gente fala de conto tradicional
19 português trabalhando apenas a leitura do conto. Percebem todos o que eu estou a dizer? A
20 Mariana arrancou com aquela coisa assim distante [canta] “Estava a bela infanta, no seu
21 jardim, assentada, com pente de ouro fino, seus cabelos penteava”... Toda a gente está a ver
22 a bela infanta, ali sentada no jardim bonita, penteando os cabelos... [canta] “Deitou os olhos
23 ao mar, viu vir uma grande armada, o capitão que nela vinha, muito bem a governava.” E
24 como era, um capitão mas um capitão... [canta] “Dizei-me vós capitão, dessa tão formosa
25 armada, se viste o meu marido, na terra que Deus o dava.” Onde teria ido o marido? É o que
26 se pergunta. [canta] “Mas dizei-me vós senhora os sinais que ele levava. Levava cavalo
27 branco, selim de prata dourada, na ponta da sua lança, a cruz de Cristo levava.” Já se sabe
28 qualquer coisa de como era o homem. Então, levava um cavalo branco, que tinha um selim
29 e na ponta da sua lança, o que levava ele? [responde o público] A cruz de Cristo. [canta]
30 “Com os sinais que dizeis, tal cavaleiro não vi, mas quanto darás senhora a quem to trazer
31 aqui?” Velhaco, velhaco, nota-se aqui já... [canta] “Daria tanto dinheiro que não tem ponto
32 nem fim e as telhas do meu telhado, que são de ouro e ma-re-fim.” Ah?.. [canta] “Com os
33 sinais que dizeis, tal cavaleiro não vi, mas quanto darás senhora a quem to trazer aqui?”
34 “Das três filhinhas que tenho, todas três as dava a si, uma para o despir, a outra pró *discaçar*,

1 e a mais linda delas todas, para consigo casar.” Vejam lá o desespero da criatura... [canta]
2 “Já não tenho mais que peça, nem a senhora que dar, dê-me o seu corpo gentil para comigo
3 noitar e o anel de sete pedras, que eu contigo reparti, mostra-me a tua metade, que a minha
4 tu vê-la aqui.” Olha, que lindo! [canta] “Venham cá, ó minhas filhas, que o vosso pai é
5 chegado, abra-se lá esses portões, há tanto tempo fechado. Eu vou dar graças a Deus, graças
6 a Deus consagrado.” É preciso tempo. Não estão a ver isto, feito desta maneira, por um grupo
7 de adolescentes de 13 anos, pois não? É preciso tempo. E o que aconteceu quando eu estava
8 a contar, e a fazer, o que fizemos aqui agora foi que uma mulher de oitenta e muitos anos,
9 sempre muito caladinha, que estava ao meu lado, com a mão assim na orelha, assim mouca,
10 disse assim: “Ai filha, olha, ouvi essa história, essa cantiga, a vida toda, e só hoje é que
11 compreendi o que queria dizer.” Participar nesse processo de compreensão e encontrar um
12 lugar onde a gente consegue, o Maurício diz muito isto, é um grande amigo meu brasileiro,
13 outra grande pessoa que eu conheci, costuma dizer que isto é muito mais fácil do que parece,
14 isto é só preciso dar o livro certo, encontrar o livro certo para o leitor certo, escolher um
15 lugar certo, e sair de perto. Eu não sou tão otimista como o Maurício, mas acredito muito
16 neste trabalho de mediação feito nos lugares onde ela faz falta e cumpre uma função que
17 pode ser uma função de convivência... Eu cada vez estou mais convencida que tenho que
18 vir para estes bancos de pensar, isto está muito desorganizado e vocês já estão cansados.

19 Ainda não fiz daquelas coisas que a gente arranja para dourar a pílula, não sei se vocês têm
20 animais e quando às vezes a gente tem que dar um comprimido ao animal, isto é uma
21 expressão muito infeliz, estar a comparar os leitores com bestas, mas pronto, abstraíram-se
22 disto e centrem-se só nesta ideia do dourar a pilula. Uma das coisas que eu fui encontrando
23 ao longo do trajeto com muitos grupos de muitas idades são os preconceitos em relação às
24 coisas de que não gostavam e muitas vezes as pessoas têm o preconceito em relação à poesia,
25 em relação ao que sabem e não saber fazer, e é absolutamente fantástico quando um homem
26 de setenta anos um dia em que é convidado a levar qualquer coisa que tenha escrito lá em
27 casa para uma sessão de um grupo de leitura de idosos traz uma seleta das poesias de Vila
28 Velha de Rodão e há quatro meses, todos os dias em que há sessão, começa a dizer: “E agora
29 um poema.” E é muito bonito quando o nosso trabalho de mediação dá poder ao outro,
30 aumenta-lhe a autoestima, dá-lhe voz, obriga-o a pensar sobre as coisas que faz, mesmo que
31 sejam pequenos textos, e às vezes textos pobres, mas creio que para quem nunca acedeu à
32 palavra, poder chegar a um texto, mesmo que não seja... é uma mudança e um passo
33 monumental. E é também sobre essa mudança do sujeito que trabalha o mediador, sobre essa

1 mudança do outro e a mudança de si. Não tenho dúvidas nenhuma que uma das coisas que
2 este trabalho me tem proporcionado, este trabalho de estar com as pessoas é tornar-me uma
3 pessoa melhor, acho que hoje sou uma pessoa melhor do que era há uns anos atrás, perdi uns
4 quilos, é verdade, e agora posso vestir umas calças de ganga com cintura alta, qualquer
5 trapinho das filhas me fica bem... Mas torna-nos efetivamente pessoas melhores, e se a
6 leitura não servir para isso, se a leitura não servir para a gente se tornar em gente melhor...
7 O Thomas Bakk⁸⁹, e vou fechar com esse texto que não é meu, é um texto de um narrador
8 brasileiro que trabalha em Portugal há muitos anos tem uma coleção de cordel de luxo, como
9 veem, absolutamente deliciosa, e tem um texto que eu gostava de vos ler. O Thomas Bakk
10 tem uma memória de elefante e tem isto tudo guardado na cabeça, eu não tenho essa
11 memória, aliás, é uma das coisas muito curiosas atualmente é a minha memória, a segurança
12 e o conforto de estar suportada na palavra escrita em relação a certos textos que são textos
13 que obrigam a algum rigor, não são os textos livres da tradição, que não têm uma fórmula
14 que tem que ser mantida, percebem, há textos de um rigor que a gente presta melhor serviço
15 ao texto, se o suportarmos, com conforto, e eu não vou estragar o texto do Thomas Bakk,
16 que se chama “O Mudo que não mudava.” E isto a propósito desta coisa da mudança.

17 “Era uma vez um mudo, do tipo que não mudava. Humilde, sem muito estudo, como também
18 não falava, apesar disso, à partida, queria mudar de vida. Mas por mudar num segundo a
19 vida que não mudava, pensou em mudar o mundo, mas isso não resultava. E o mudo então
20 logo quis mudar assim o seu país. Como não era fácil mudar o país que fosse, transformando-
21 o num palácio, o que não é pera doce, o mudo quis, na verdade, mudar a sua cidade. Porém,
22 para mudar a cidade em que vivia, ele teria que optar por uma ideologia e o mudo tornou-se
23 vermelho para mudar o seu concelho. Entretanto para mudar o concelho era difícil, sem
24 ninguém o apoiar, desistiu do sacrifício e pensou, melhor seria mudar a sua freguesia. Como

⁸⁹ Thomás Bakk é professor, pesquisador, escritor, actor e contador de histórias, nasceu no Brasil onde se formou em arte dramática. Tem peças encenadas, obras publicadas, foi guionista da Rede Globo de Televisão, e actualmente ministra acções de formação nas áreas da Dramaturgia, Teatro e Literatura. Dedicar-se, principalmente, à recolha e narração oral de contos de Tradição Oral e da sua autoria, um trabalho que tem desenvolvido em Instituições de Acção Social, bibliotecas, livrarias, escolas, universidades e espaços culturais. Sobre o contar histórias diz: **“Contamos histórias desde quando nascemos, ao momento em que morremos; desde o instante em que acordamos, até à hora de dormir. E quando sonhamos, continuamos a contar a nós próprios as histórias que queremos ouvir.”** (<https://palavrasandarilhas.wordpress.com/thomas-bakk/> - Consultado em 07.10.2015).

1 não conseguiu que a freguesia mudasse, então o mudo partiu agora para outro impasse,
2 mudar onde ele habitava, que era o bairro onde ele morava. Mas por ser quase impossível
3 mudar o seu bairro assim, por causa do baixo nível da vida que havia por fim, o mudo, à
4 maneira sua, quis mudar a sua rua. Quando viu que era inviável mudar a rua também, ele
5 achou que o mais provável seria mudar porém algo que fosse intermédio e quis mudar o seu
6 prédio. Assim que se apercebeu que o prédio continuava sem mudar, o mudo que não parava
7 decidiu então mudar do prédio só o seu andar. Ocorre que nem o andar, este também não
8 mudou. E o mudo pôs-se a pensar e à conclusão que chegou foi mudar devagarinho, ninguém
9 mais que o seu vizinho. Só que mudar o vizinho não era como ele pensava, era muito
10 mesquinho, daqueles que não, não mudava. E o mudo nesse momento quis mudar de
11 apartamento. Por mais obras que fizesse em função dessa mudança, aquilo era um stresse
12 para ele e para a vizinhança e então em menor escala decidiu mudar a sala. Mudou tudo de
13 outra cor, mudou o piso, a candeeiro, mas zangou-se com o pintor, o electricista, o pedreiro,
14 e quando já estava farto, resolveu mudar o quarto. Mas armado em super macho arrancou
15 janela e porta, deitou a parede abaixo e depois da coisa torta, ele vê que não se alinha e quer
16 mudar a cozinha. Ora, para mudar no desespero, partiu pratos e tijelas, como feroz cozinheiro
17 lá deu cabo das panelas e após estrago tamanho, mudou a casa de banho. Pôs o duche na
18 sanita, o autoclismo na banheira, a coisa ficou bonita na hora da c..... E a mudança que
19 ele herda não mudava aquela m.... Então em vez de mudar casa de banho, cozinha, quarto e
20 a sala de estar, o mudo viu que ele tinha que se pôr em movimento, e mudou de apartamento.
21 Assim mudou de vizinho, de andar, de prédio, e também de rua, bairro, caminho, mudou
22 isto, para além de mudar de freguesia e do concelho que havia. Mudou de país, de mundo,
23 foi viver noutra planeta, mas percebeu que, no fundo, tudo isso era uma treta, pois viu pelo
24 telescópio que não mudou assim tanto... Só depois de mudar a si mesmo em quase tudo é
25 que conseguiu falar, deixando enfim de ser mudo. O mudo que não mudava, hoje fala e não
26 falava.” Thomas Bakk, uma grande salva de palmas. Como costumam fazer na Câmara
27 Municipal de Beja cada vez que vocês telefonam para lá, são recebidos com [canta – em
28 cante alentejano] “Vamos lá sair, por esses” agora como há esta coisa do património e a
29 gente aguenta com esta... está a gerar-se um movimento contra o cante para dizer aos
30 funcionários da Câmara Municipal que a gente já não aguenta com tanto cante. E é só por
31 isso que eu não me despeço com um cante. Fiquem com um convite, a aproveitar os recursos,
32 as oportunidades e as possibilidades que todos que puderem, independentemente dos sítios
33 onde estão, seja nas escolas, seja nas artes performativas, seja nas bibliotecas, e fazer do seu
34 trabalho de todos os dias permanentes conversas em bancos como este, pensando. Acho que

1 é das coisas que... podem tirar-nos muita coisa neste país e todos os dia o estão a fazer, mas
2 há uma coisa que temos todos que perceber que não nos podem tirar que é a nossa capacidade
3 de nos interrogarmos e de interrogarmos o mundo. Convido-vos a sentar à minha beira e a
4 pensar.

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24

1 **Anexo II p.**

2 ***Como ganhar asas leitoras - Comunicação de Álvaro Magalhães, autor, com***
3 ***apresentação de Encarnação Silva***

4 **23.05.2015 – Encontro de Literatura para a Infância – ESELx**

5 **ES:** Boa tarde a todos, vamos começar pelo Álvaro de Magalhães, é mesmo uma grande
6 honra tê-lo aqui connosco, apesar de esta manhã se ter dito que isto da grande honra está um
7 bocadinho gasta, mas é mesmo verdade que estamos muito contentes por ter o Álvaro de
8 Magalhães aqui connosco, por ter acedido a vir do Porto e estar este bocadinho aqui
9 connosco. Toda a gente conhece o Álvaro de Magalhães, é um dos nossos maiores escritores,
10 a sua obra abrange desde os mais pequeninos até aos adolescentes. Os géneros que tem
11 escrito também são muito diversificados, a sua obra está traduzida em espanhol e em francês,
12 pelo menos, neste momento não sei se já está noutras línguas, vou só destacar alguns títulos,
13 um pouco ao sabor do meu gosto, mas a sua obra tem já várias dezenas de publicações, o
14 meu favorito é *Histórias pequenas de bichos pequenos*⁹⁰, o *Isto é que foi ser*⁹¹, os
15 *Hipopóptimos, uma história de amor*⁹², que foi grande prémio da Fundação Calouste
16 Gulbenkian, os *Contos da mata dos medos*⁹³, toda a coleção do *Triângulo Jota*⁹⁴, de que os
17 nossos jovens tanto gostam, e que é para uma faixa etária que é muito difícil de seduzir
18 [adolescentes] e pela experiência que eu tenho são muitos os que gostam de ler esta coleção,
19 e, a lista é infinda, eu penso que não me vou alargar mais, e vou fazer uma coisa que não é
20 nada original mas que foi a melhor forma que eu encontrei para conseguir apresentar melhor
21 o Álvaro de Magalhães. E o que eu vou fazer é ler um pequeno texto dele que certamente
22 toda a gente conhece e que abre aquela obra tão bonita que é *O Brincador*⁹⁵ e vou começar
23 por ler esse texto que eu penso que o apresenta muito bem e que são as palavras dele próprio:

⁹⁰ Magalhães, A. (2001). *Histórias Pequenas de Bichos Pequenos*. Lisboa: Edições Asa.

⁹¹ Magalhães, A. (2007b). *Isto é que foi ser*. Lisboa: Edições Asa.

⁹² Magalhães, A. (2007a). *Hipopóptimos - Uma História de Amor*. Lisboa: Edições Asa.

⁹³ Magalhães, A. (2013). *Contos da mata dos medos*. Lisboa: Assírio & Alvim.

⁹⁴ Magalhães, A. (2006). *Sete dias e sete noites*. Coleção Triângulo Jota. Lisboa: Edições Asa.

⁹⁵ Magalhães, A. (2009). *O Brincador*. Lisboa: Edições Asa.

1 “Quando for grande não quero ser médico, engenheiro ou professor, não quero trabalhar de
2 manhã à noite seja no que for, quero brincar de manhã à noite seja no que for, quando for
3 grande, quero ser um brincador. Ficam portanto a saber, não vou para a escola aprender a
4 ser um médico, um engenheiro ou um professor, tenho mais em que pensar e muito mais o
5 que fazer, tenho tanto que brincar como brinca um brincador, muito mais o que sonhar como
6 sonha um sonhador, e também que imaginar como imagina um imaginador, a mãe diz que
7 não pode ser, que não é profissão de gente crescida, e depois acrescenta a suspirar: é assim
8 a vida. Pessoas que são capazes, que um dia também foram raparigas e rapazes, mas já não
9 podem brincar, custa tanto a acreditar, mas a vida é assim. Não, para mim não, quando for
10 grande quero ser brincador, brincar e crescer, crescer e brincar, até a morte vir bater à minha
11 porta, e depois também, sardanisca verde que continua a rabiar mesmo depois de morta. Na
12 minha sepultura vão escrever: Aqui jaz um brincador. Era um homem simples e dedicado,
13 muito dado, que se levantava cedo todas as manhãs para ir brincar com as palavras.” E agora
14 vamos ouvir o Álvaro. O título que ele escolheu para a sua comunicação é *Como ganhar*
15 *asas leitoras*. Deixo-vos com ele, que vos vai encantar certamente.

16 **AM:** Olá, muito boa tarde. Deixem-me calibrar a voz. Deixem-me começar por agradecer
17 este convite, já o ano passado estive para vir e não consegui, mas é um prazer muito grande
18 para mim estar aqui também. Preparei uma pequena comunicação, não é exatamente uma
19 comunicação, são notas para não me esquecer daquilo que gostava de vos dizer. E permitam-
20 me que comece com uma citação de Albert Einstein.⁹⁶ Ele disse: “Se querem que as crianças
21 sejam inteligentes, leiam-lhes contos de fadas. Se querem que elas sejam mais inteligentes,
22 leiam-lhes mais contos de fadas.” Parece-me uma boa receita, pois a leitura, como o amor,
23 trata da edificação e do acabamento dos seres, das pessoas. Ele [Einstein] era um cientista,
24 mas sabia perfeitamente que a imaginação é tão ou mais importante do que o conhecimento.
25 A ciência pode conhecer o mundo mas não lhe confere um sentido. Questões importantes,
26 por exemplo, como a vida ou a morte, escapam completamente, estão fora do seu alcance,
27 precisamos da imaginação, da fantasia, dos mitos, para dar um sentido à natureza e aos
28 homens. Acontece que em tempos como estes que estamos a viver, estamos a viver tempos

⁹⁶ Albert Einstein (Ulm, 1879 — Princeton, 1955) foi um físico teórico alemão. Entre as suas principais obras desenvolveu a teoria da relatividade geral, ao lado da mecânica quântica, um dos dois pilares da física moderna. Embora mais conhecido pela sua fórmula de equivalência massa-energia, $E=mc^2$ — que foi chamada de "a equação mais famosa do mundo" —, foi laureado com o Prémio Nobel de Física de 1921 "pelas suas contribuições à física teórica" e, especialmente, pela sua descoberta da lei do efeito fotoelétrico, que foi fundamental no estabelecimento da teoria quântica. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Albert_Einstein - consultado em 21.01.2016).

1 incertos, em que estamos quase todos confinados às tarefas utilitárias, das coisas práticas,
2 praticamente as tarefas básicas da sobrevivência, também nós sucumbimos ao peso do real
3 e definhamos à falta de mitos, lendas e histórias, ou seja, de alimento espiritual. Histórias. O
4 pai de Oscar Wilde⁹⁷ era um médico que exercia medicina em Dublin, em meados do século
5 XIX, pedia histórias como pagamento aos pacientes mais pobres, que não tinham dinheiro,
6 essas histórias eram depois coligidas pela mulher. Precisamos delas, das histórias, como de
7 pão para a boca. Como de pão para a boca. Elas são essa carne da língua de que fala uma
8 narrativa queniana que lhes vou contar rapidamente já a seguir. Acho que uma história fica
9 sempre bem. Havia a mulher de um homem muito pobre, que era feliz e vivia com saúde.
10 Enquanto isso, a mulher do sultão, no palácio, emagrecia e ficava cada vez mais triste a cada
11 dia que passava. O sultão chamou o homem pobre para saber o segredo da felicidade da
12 mulher dele. E o homem respondeu: é muito simples, alimento-a com a carne da língua.
13 Depois de algumas peripécias, não vou contar a história toda, saber-se-á no final que a carne
14 da língua com que o homem alimentava a mulher não era material, como pensava o sultão,
15 eram contos de fadas, histórias, anedotas, alimentos transmitidos pela fala, embalados em
16 linguagem. Ao recusar o silêncio, ele afugentava a melancolia. Tal alimento precioso servira
17 também para curar a mulher do sultão que, tal como nós, definhava à falta de alimento
18 espiritual. Há uma tribo na qual os contos são transmitidos durante a estação da fome. Eles
19 fazem a plantação do arroz e há um período longo em que não há que comer e é nessa altura
20 em que eles estão à espera que eles chamam o António Fontinha e a Cristina Taquelim
21 [brincadeira com alguns dos contadores que estavam presentes no público que assistia à
22 comunicação] e aqueles contos, à falta de comida servem de alimento para a alma. Tudo isto
23 me recorda uma frase da escritora Natália Correia que é: “Ó subalimentados do sonho, a
24 literatura é para comer”⁹⁸. E acrescento eu: “Nem sequer engorda!”, mesmo quando
25 abusamos nas doses! Basta olhar para mim que a consumo exageradamente. Não tenciono
26 maçar-vos com discursos apologeticos da leitura que já devem estar cansados de ouvir. Vou
27 já direto ao assunto hoje nos ocupa e que é como comunicar/transmitir aos mais novos,

⁹⁷ Oscar Wilde (Dublin, 1854 — Paris, 1900) foi um influente escritor, poeta e dramaturgo britânico de origem irlandesa. Tornou-se num dos dramaturgos mais populares de Londres, em 1890. É lembrado principalmente pelas peças de teatro e por alguns contos. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Oscar_Wilde - consultado em 07.01.2016).

⁹⁸ Original de Natália Correia: “Ó subalimentados do sonho, a poesia é para comer!” no poema "A defesa do poeta" in *Poesia Completa*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 2000, pág. 330.

1 principalmente, essa felicidade *gravitatória* dos livros de que fala Jorge Luís Borges⁹⁹. E
2 que é, de resto, uma preocupação de nós todos, educadores, mediadores da leitura, e
3 escritores também, os escritores são os primeiros interessados: O que é um livro? Se virmos
4 bem um livro é apenas um conjunto de símbolos mortos, inertes, mas chega o leitor, abre o
5 livro, as palavras animam-se e ganham vida. Mas é um objeto, como outro qualquer. Só que
6 é um objeto com essência e se essa essência não for transmitida, o livro não chega a existir,
7 só semivive, porque escrever, quem faz um livro só faz metade do trabalho, a outra metade
8 tem que ser feita por quem lê. Mas, como poderemos ajudar os nossos jovens a ganhar asas
9 leitoras de que fala o título da minha comunicação? E que os levarão a todo o lado, incluindo
10 a lugares estranhos e desconhecidos dentro deles próprios. Sou apenas um escritor, ou seja,
11 alguém que está fechado no seu escritório, com três gatos, a inventar histórias. O que direi
12 pois é só opinião de um observador *inqualificado*, não é a opinião de um especialista no
13 assunto, muito menos a opinião de um burocrata carregado de mapas, Excel, números, nem
14 sequer vou passar nenhum PowerPoint, podem estar descansados. Mas constato, por
15 exemplo, que ninguém nasce ensinado nem com vontade de ler. Em nenhum genoma
16 humano está presente uma inclinação para os livros. Essa afeição pelos livros provém de
17 causas muito diferentes, há quem leia porque teve um avô ou uma avó, um pai, uma mãe,
18 um tio, um professor, por exemplo, que lhe deram histórias, que lhe embelezaram a infância
19 com contos e desde então continuaram com essa afeição. Andersen¹⁰⁰ conta nas suas
20 memórias que, “aos domingos o meu pai fazia-me desenhos, teatro, figuras que se
21 transformavam e lia-me comédias e *As Mil e Uma Noites*¹⁰¹, só nesses momentos me lembro

⁹⁹ Jorge Francisco Isidoro Luis Borges Acevedo (Buenos Aires, 1899 — Genebra, 1986) foi um escritor, poeta, tradutor, crítico literário e ensaísta argentino. Em 1914 a sua família mudou-se para a Suíça, onde estudou e de onde viajou para Espanha. Quando regressou à Argentina em 1921, Borges começou a publicar os seus poemas e ensaios em revistas literárias surrealistas. Também trabalhou como bibliotecário e professor universitário. Em 1955 foi nomeado diretor da Biblioteca Nacional da República Argentina e professor de literatura na Universidade de Buenos Aires. Em 1961, destacou-se no cenário internacional quando recebeu o primeiro prémio internacional de editores, o *Prémio Formentor Internacional*.

¹⁰⁰ Hans Christian Andersen (Odense, 2 de abril de 1805 — Copenhaga, 4 de agosto de 1875) foi um escritor e poeta de histórias para crianças, nascido na atual Dinamarca. Andersen era filho de um sapateiro, o que levou Andersen a ter dificuldades para se educar. No entanto, seus ensaios poéticos e o conto *Criança Moribunda* garantiram-lhe um lugar no Instituto de Copenhague. Escreveu peças de teatro, canções patrióticas, contos, histórias, e, principalmente, contos de fadas, pelos quais é mundialmente conhecido.

¹⁰¹ *As Mil e Uma Noites* é uma coleção de histórias e contos populares originárias do Médio Oriente e do sul da Ásia e compiladas em língua árabe a partir do século IX. No mundo ocidental, a obra

1 de o ter visto feliz de verdade, pois na sua vida como artesão não se sentia feliz.” Mas
2 também há quem leia porque aos sete anos teve uma pneumonia e para matar as horas de
3 aborrecimento não lhe ocorreu nada melhor do que ler. Stevenson¹⁰², por exemplo. Curioso
4 é que, sejam ou não leitores, podem falar da sua genealogia como leitores sempre com
5 referência a uma contingência ou a um acaso, um mero acaso. A maioria delas dependeram
6 de outra pessoa, ou seja, o ato de ler não nasceu quase nunca de um ato de vontade ou de
7 falta de vontade, foi sempre resposta a uma situação, convém pois repetir isto. Chega-se à
8 leitura graças a um golpe de dados, quer dizer, encontros e desencontros ocasionais, e cada
9 leitor, depois, sabe ou desconfia como chegou a ser o que é, e o que o deve a um encontro,
10 a uma palavra, a uma casa, a uma doença, a uma pessoa, porque nunca se sabe a verdadeira
11 razão. Lamento trazer-lhes apenas mais dúvidas, mas essas são as minhas únicas certezas
12 sobre esta questão, mas tendo a considerar que o que realmente plasma a leitura nesses focos
13 mentais e afetivos é quase impossível de determinar e de precisar. O que se sabe é que um
14 leitor, tal como um escritor, um artista integral, descobre-se quando acende o seu fogo
15 interior, aquilo que a escritora Laura Esquível¹⁰³, no livro *Como água para chocolate*¹⁰⁴,
16 comparou a uma caixa de fósforos imaginária, ela diz que nós todos trazemos dentro de nós
17 uma caixa de fósforos e que precisamos, para acendê-los, de um prato apetitoso, uma
18 companhia agradável, uma canção, uma carícia, uma palavra (outra vez), mas a chispa para
19 acender os fósforos, diz ela, varia de pessoa para pessoa e então é preciso ter cuidado para
20 que não humedeçam e percam a capacidade de se inflamar. Mas cada pessoa tem que
21 descobrir quais são os seus detonadores, a tempo ou a caixa de fósforos humedece e nunca
22 mais poderá acender um único fósforo. E o que fazemos nós para adiar o mais possível esse
23 fogo interior? Nas escolas, e não só, costumamos utilizar um engodo para atrair jovens à

passou a ser amplamente conhecida a partir de uma tradução para o francês realizada em 1704 pelo orientalista Antoine Galland, transformando-se num clássico da literatura mundial.

¹⁰² Robert Louis Stevenson (Edimburgo, Escócia, 1850 — Vailima, Ilhas Samoa, 1894), foi um influente romancista, poeta e escritor de roteiros de viagem britânico, nascido na Escócia. Escreveu clássicos como *A Ilha do Tesouro*, *O Médico e o Monstro* e *As Aventuras de David Balfour*. Considerado um dos mais importantes escritores britânicos do século XIX, está entre os autores mais traduzidos em todo o mundo. Foi, em vida, também um ferrenho ativista político, crítico social e humanista. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Robert_Louis_Stevenson - consultado em 04.11.2015).

¹⁰³ Escritora mexicana, Laura Esquível nasceu em 1950, na cidade do México. Trabalhou como educadora de infância mas, dada a escassez de materiais didáticos, começou ela própria a escrever peças de teatro para as crianças. Passou depois a contribuir como dramaturga para a cadeia de televisão pública. (<http://www.wook.pt/authors/detail/id/4568> - consultado em 14.12.2015).

¹⁰⁴ Esquível, L. (2006). *Como água para chocolate*. Lisboa: Edições ASA.

1 leitura, dizendo-lhes que a leitura é um jogo, um divertimento. Um jogo como o jogo da bola
2 ou o dos marcianos no computador? Perguntará a criança entusiasmada. Não, não,
3 responderá o professor, é muito melhor do isso. Belas mentiras lhes dizemos nós, não é? Os
4 jogos escolares não são jogos, mas simulações de jogo, porque jogo é na sua essência
5 liberdade gratuita, e nas escolas não se faz isso. São apenas pílulas que douram
6 artificialmente o trabalho duro e sério dos conhecimentos, matemáticos, linguísticos e
7 sociais. A verdade é que a leitura não é nenhum jogo, mas um trabalho muito duro, tão duro
8 e tão exigente que são poucos os que o praticam ao longo da vida. Inclusivamente não o
9 praticam aqueles que asseguram às crianças e aos jovens que se trata de um jogo
10 maravilhoso, maravilhoso, claro, para os outros. Ler possui todas as condições para ser
11 considerado um trabalho e um motivo intelectual árduo e bastante difícil. E não é que o
12 tornemos assim, mas porque o é pela sua própria essência. Ler exige concentrar-se,
13 determinar significados, associá-los ao sentido da vida que cada um vive e deseja viver, etc.
14 Ler para nos distrairmos como pretendem alguns ... ler é decifrar, o que não é nada fácil.
15 Depois temos os programas e campanhas mediáticas de leitura e as burocracias encarregadas
16 dos programas de fomento e promoção do livro, que todos conhecem e que, infelizmente,
17 perseguem apenas estatísticas, por isso se referem unicamente ao número de beneficiários
18 diretos e indiretos mas também, e isto é um bocado ousado, ao número de leitores
19 conquistados e aos milhões de horas de leitura acumulados. Lembro-me que há uns anos até
20 havia um programa que se chamava “Olimpíadas da Leitura”, parecia que era uma corrida,
21 que iam a correr... quem é que irá ganhar? No entanto, o prazer de ler não pode ser
22 controlado nem é racional, medir a leitura é a mesma coisa que querer medir o amor, e como
23 se mede o amor? Por gemidos, orgasmos? Ora a leitura também não se mede, não se pode
24 medir pela quantidade de livros lidos. E já agora, para que precisamos nós de medir a leitura?
25 Não os leitores, que quando o são mesmo, são desmedidos. A quantificação das leituras é
26 um assunto das burocracias, para justificar o gasto cultural e os altos salários dos altos
27 funcionários que, justamente, têm direito a esses salários altos porque produzem também
28 altos benefícios, incontáveis, basta olhar para os números. É preciso ler, é preciso ler. O
29 dogma, como lhe chama Daniel Pennac, que escreveu um belo romance sobre a leitura, acho
30 que vocês conhecerão, *Como um romance*¹⁰⁵. Mas ler bem, por exemplo, talvez seja mais
31 importante, e talvez um plano nacional da literatura, sem objetivos estatísticos, mas que

¹⁰⁵ Pennac, D. (1993). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.

1 trocasse a história da pata trolaró pelos materiais estéticos e literários, seria bem mais útil do
2 que um plano nacional de leitura que é incapaz de sinalizar e guiar educadores e leitores num
3 labirinto dos livros que chovem por todos os lados. Deus me livre de vos dizer o que se deve
4 dar a ler aos mais novos, mas há uma literatura para crianças e jovens de muita gente que
5 não gosta de crianças nem de jovens nem de literatura. Esses textos que são de uma aflitiva
6 nudez significativa, que encerram uma linguagem utilitária, são filhos da convicção errônea,
7 completamente errônea, de que os mais novos não acedem aos materiais literários. Nada
8 mais falso, porém. Ao contrário dos adultos, desnaturados, no sentido do nosso afastamento
9 do natural e corrompidos pela usura do mundo, os mais novos estão mais próximos do ser e
10 da sua essência. Os taoistas dizem “A partir do saber só vemos a aparência das coisas, a
11 partir do não saber, compreendemos e participamos da essência das coisas.” Por isso os mais
12 novos acedem naturalmente, na-tu-ral-men-te, repito, à poesia e a mais beleza e a mais
13 douração, ou à fantasia, sem precisarem de ultrapassar os limites imposto pela sua estrutura,
14 como acontece nos adultos, nós para acedermos à poesia, à fantasia, temos que ultrapassar a
15 nossa estrutura, estamos a trabalhar no Excel e agora vou acreditar que vai ali um
16 hipopótamo com asas... eles não, eles estão naturalmente sintonizados nesse estado.
17 Portanto eles são mais recetivos imediatamente do que nós aos materiais estéticos e aos
18 materiais literários. Há muitas coisas que eles desconhecem, evidentemente, não têm o nosso
19 conhecimento, o nosso saber, mas esse não saber deles não é desconhecimento, já que
20 possuem um conhecimento próprio que é um conhecimento direto, instintivo, que não passa
21 pela mediação do conceito e vai direto ao essencial, é uma forma especial, sensitiva, mas
22 poderosa de inteligência e toda a minha obra dita para crianças, no centro dela está o respeito
23 por essa inteligência. Irritam-me os materiais que são enviados, materiais pobres
24 esteticamente, com o conceito de “é uma criança, não percebe ainda”... Essas pessoas que
25 escrevem esses livros, o equivalente a essas pessoas que encontramos na vida real, às vezes
26 digo isto para se perceber melhor, são aquelas pessoas que estão a falar normal e depois
27 encontram um miúdo e mudam o tom de voz e começam a falar com uma voz tipo Pato
28 Donald¹⁰⁶, “Ah, que engraçado”..., como se precisassem de se traduzir, de se infantilizar, de
29 se imbecilizar, como se comessem a descer... Para mim, tal como eu a concebo, a literatura
30 para os mais novos é uma arte maior e não uma arte menor. Ou seja, sendo coerente com

¹⁰⁶ O Pato Donald (em inglês: 'Donald Duck') é uma personagem de desenhos animados, dos estúdios de Walt Disney, criada em 1934. Donald é um pato branco, de pernas e bico alaranjados, veste sempre uma camisa e boné de marinheiro. Tem uma voz característica que tenta imitar as características das vocalizações dos patos, embora falando a linguagem dos humanos.

1 aquilo que eu disse, nós, para acedermos aos mais novos, temos que nos elevar e não que
2 nos baixar, nem fazer a voz do Pato Donald, fazendo de conta que somos mais pequeninos
3 e que somos parecidos com eles. Temos que nos elevar, temos que chegar à altura deles. A
4 literatura para os mais novos, tal como eu a concebo, repito, é um território privilegiado para
5 o poético, há uma reeducação para a simplicidade que nos ajuda a reaprender a olhar o que
6 já mal vemos, a ouvir melhor o que já não retemos, a lembrar o que já esquecemos, a dar
7 atenção aos seres mais banais, aos ofícios mais humildes, aos textos mais antigos, e isto,
8 obviamente, é uma tarefa de poeta. Eu até costumo dizer por brincadeira, se a literatura
9 infantil fosse um edifício assim como este, e estivesse ali à porta um porteiro, só devia deixar
10 entrar os poetas, não é poeta, não entra. Se assim fosse as coisas iam melhorar muito. Vou
11 agora caminhar para o final, mas não sem dar a resposta à questão que nos trouxe aqui. No
12 caso da leitura nós não precisamos nem de mais burocracias nem de campanhas e planos...
13 haverá algum miúdo que largue a sua consola de jogos e vá a correr procurar um livro só
14 porque viu um *spot* publicitário a dizer “Ler é fixe”? Não me parece, não me parece. E
15 também não precisamos de enganar os mais novos com jogos e outros estratagemas, *ralis*
16 *papears*, ou seja, não precisamos de embrulhar em açúcar o que nem sequer é amargo. Tudo
17 o que precisamos é de leitores que contagiem leitores e que sejam capazes de transmitir a
18 sua paixão, tão simples como isto. Pequenas comunidades, círculos de leitura, clubes de
19 leitores, sempre funcionaram e estão agora ainda mais ativos com as novas tecnologias e as
20 redes sociais, etc. Pessoas que partilhem e propaguem a sua paixão e a sua felicidade,
21 transmitindo o seu próprio prazer de ler, porque só que tem essa paixão é que consegue
22 transmiti-la, quem não tem, não consegue. Já a seguir a mim terão aqui um painel em que
23 esta questão será, suponho, amplamente tratada. Colóquios de leitura, clubes de leitura, etc.
24 quem faz estas coisas são pessoas que fazem de livre vontade, não fazem porque recebem o
25 salário do Estado para criar mais leitores, fazem-no porque gostam, essas pessoas é que têm
26 paixão, não estão a trabalhar, não estão a defender um *tacho*. E são essas as únicas que
27 conseguem transmitir o prazer de ler e acender a tal chispa interior nas outras pessoas. Em
28 casa, na rua, na escola, como já vimos também há sempre uma margem de acaso que
29 participa, o desejo de ler continua a depender de um encontro, de uma casa, de uma doença,
30 de uma pessoa, ou como diz a Laura Esquível, de um prato apetitoso, de uma companhia
31 agradável, uma canção, uma carícia, uma palavra... O Daniel Pennac, aquele que eu referi
32 há pouco, no livro *Como um romance*, elege como melhor método para a partilha do prazer,
33 o que também me parece ser uma faceta bastante aceitável. Ele mesmo fala do professor que
34 lê em voz alta, dizia ele “Aquele professor cuja voz se dirigia aos que não sabiam ler e que

1 abria os olhos e acendia lanternas com essa leitura, até porque o mais importante de ele ler
2 em voz alta para os alunos era a confiança que ele colocava imediatamente no nosso desejo
3 de compreender”. Garante Pennac que “O homem que lê em voz alta eleva-nos à altura do
4 livro, ele dá verdadeiramente a ler.” Ora, dar a ler, com paixão, como disse, parece-me ser
5 tudo o que é realmente preciso, isto sem dúvida nenhuma, não há truques, habilidades ou
6 campanhas que cumpram a sua função melhor do que esta tão simples receita. A questão,
7 para mim, é, e com isto termino, será que ainda temos essa capacidade de dar a ler? Será?
8 Ou muitos de nós terão que reaprender?

9 Peço desculpa de acabar a minha comunicação com uma pergunta, ou duas perguntas, mas
10 como a seguir há um espaço de debate para perguntas e respostas, eu tomei a liberdade de
11 fazer a primeira e esperar que alguém aí me possa responder.

12 Já vi que é uma pergunta difícil. A Cristina Taquelim, que está aqui presente, é que podia
13 desenvolver sobre isto, ou o [António] Fontinha, por exemplo. A Cristina e o Fontinha são
14 pessoas que dão a ler. Já me têm convidado para ir a escolas assim com este argumento: “Ah,
15 venha, venha para incentivar os miúdos a ler.” Mas eu não sei fazer isso, eu sei escrever
16 histórias, mas não sei contar histórias, não sei transmitir essa paixão. Sei transmitir pela
17 minha via, escrevendo, inventando, mas não sei ser mediador de leitura. Tenho que explicar
18 às pessoas que eu escrevo livros, mas não sou a pessoa ideal para transmitir depois disso. Por
19 exemplo, já li este texto que já hoje foi lido aqui, o do *Brincador*, é um texto assim um
20 bocado conhecido e já o tenho lido em vários contextos, mas nunca conseguiria ler tão bem
21 como lê a Cristina Taquelim, parece que as palavras são diferentes. Aquilo que eu escrevi,
22 há outras pessoas que dizem e aquilo não sou eu. E eu admiro muito essas pessoas que têm
23 essa capacidade e dá-me ideia que são raras essas pessoas que têm essa capacidade. Portanto,
24 há muita gente a tentar transmitir o prazer da leitura mas que não consegue porque não está
25 capacitada para isso. E vocês sabem isso, são muitos os mediadores aqui presentes e têm as
26 vossas experiências para contar. Mas pronto, estou aqui para responder às vossas perguntas
27 e pelo que ouvir dizer vocês fazem muitas perguntas, pelo menos de manhã fizeram. Espero
28 que não vos tenha intimidado e não façam perguntas porque eu não trouxe mais nada escrito.
29 (...) a solução seria talvez fazer como aquele professor do *Clube dos Poetas Mortos*¹⁰⁷, que

¹⁰⁷ Filme de Peter Weir, EUA: 1989. Sinopse: Quando o carismático John Keating é admitido como o novo professor de inglês num colégio particular para rapazes, os seus métodos de ensino pouco convencionais irão revolucionar as tradicionais práticas curriculares. Com o seu talento e sabedoria, Keating inspira os seus alunos a perseguir as suas paixões individuais e a tornar as suas vidas extraordinárias.

1 dizia “esqueçam isso tudo, rasguem isso tudo”. As metas, os objetivos, e agora vamos ver o
2 que vos apetece, o que é que vocês querem, qual é a liberdade... só nesse clima é que a
3 paixão se transmite, porque senão, mesmo para o aluno, naquele contexto formal, ler é uma
4 obrigação, é mais uma tarefa que ele tem que fazer, e nós não queremos esse leitores, nós
5 queremos leitores que leiam por prazer, e nesse contexto é bastante difícil. Por isso é que a
6 transmissão da leitura funciona muito melhor em contextos informais, porque esses
7 contextos informais são os contextos da paixão, são genuínos. (...) No jardim-de-infância
8 ainda não há tantos constrangimentos, ainda é possível dar a ler, transmitir o prazer, a
9 liberdade que a leitura exige, é nessas idades que se plasma mesmo o gosto. Há um livro da
10 Maria Alberta Meneres¹⁰⁸ que se chama *O poeta faz-se aos dez anos*, não é verdade, aos dez
11 anos ele já tem que estar feito, se não estiver feito aos dez anos já nunca mais se faz.

12 Se eu penso nos destinatários dos meus livros quando estou a escrever? De onde vêm as
13 personagens e as histórias? O Ouriço sou eu, passa os dias de barriga para o ar, a ouriçar. O
14 Ouriço é um personagem, parece simples, e é simples, mas tem a sua complexidade, é um
15 personagem taoista, ou seja, os *Contos da Mata dos Medos*¹⁰⁹ parece um livro para crianças,
16 mas há um manual taoista oculto. Aquela filosofia dele, aqueles princípios, deixar as coisas
17 correr, deita-se ao sol, etc., são princípios taoistas. Mas não penso na minha infância, mas
18 nós convocamos tudo o que é a nossa memória, a nossa experiência, etc. Mas não penso num
19 leitor, num destinatário, não vejo ninguém, nem sequer vejo crianças, porque eu não escrevo
20 para crianças, nem para jovens, eu escrevo, pura e simplesmente. Os livros não são para
21 crianças, nós é que dizemos isso. Os livros são, pura e simplesmente. Os livros são. E os
22 meus livros não são para crianças, os meus livros são também para crianças. Também
23 aproveitam as crianças, mas os grandes fruidores dos meus livros são os adultos, sobretudo,
24 as crianças também, o livro *Contos da Mata dos Medos* para ser um exemplo que estamos a
25 falar, é sobretudo um livro conhecido pelos leitores adultos, mas isso acontece com qualquer

¹⁰⁸ Maria Alberta Menéres nasceu em 1930, em Vila Nova de Gaia. Tem uma vasta obra poética, estando representada em várias antologias literárias nacionais e estrangeiras. Foi professora dos Ensinos Básico e Secundário nas disciplinas de Língua Portuguesa e História. É autora de inúmeros programas televisivos para crianças, tendo sido Diretora do Departamento de Programas Infantis e Juvenis da RTP de 1974 a 1986. Publicou mais de 69 livros para crianças (contos, poesia, BD, teatro e novela). Em 1986, recebeu o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças "pelo conjunto da sua obra literária e pela manutenção de um alto nível de qualidade". (<http://www.wook.pt/authors/detail/id/129> - consultado em 23.11.2015).

¹⁰⁹ Magalhães, A. (2013). *Contos da mata dos medos*. Lisboa: Assírio & Alvim.

1 clássico da literatura infantojuvenil, a *Alice no País das Maravilhas*¹¹⁰, e outros, ditos para
2 crianças, mas quem os aprecia verdadeiramente são os adultos, só os adultos estão
3 preparados para atingir a sua complexidade, a sua filosofia oculta, etc., embora as crianças
4 também os apreciem. Esses livros ensinam-nos que não há literatura para crianças, só há
5 literatura. Um bom livro não é um bom livro para crianças. Um bom livro é *O*
6 *Príncipezinho*¹¹¹. *O Príncipezinho* é um livro para crianças? Não pode ser lido por jovens,
7 por adultos, sobretudo, não é? Até porque, quem são os grandes clientes de *O Príncipezinho*?
8 São os adultos, sobretudo. São os adultos que veem ali refletida a sua infância. Se eu
9 escrevesse para crianças, escrevia a história da pata trololó... eu penso em fazer literatura,
10 mas literatura que seja acessível também aos mais novos, não há muita gente a fazer isto
11 porque é a coisa mais difícil que há. Dando um exemplo musical, pede-se a alguém “olhe
12 escreva aí uma cantata, uma sinfonia, mas só pode usar estas notas mais simples, só as notas
13 que toda a gente entende. Mas, com essas notas tem que obter o mesmo resultado que teria
14 se usasse todas as notas e todos os artifícios”. Isso é que é o mais difícil de fazer simples e
15 complexo e profundo, e literário, mas simples. E nós, na literatura para crianças encontramos
16 exemplos do contrário exatamente disto tudo, metáforas, que ninguém percebe, a falsa
17 poesia, dos reflexos ondulados no brilho do lago e da água, as asas do sonho... Isso é que
18 são os livros das pessoas que pensam em criancinhas, não é o que acontece comigo. Não há
19 um destinatário, não vejo um destinatário, os livros são de quem os apanhar,
20 inesperadamente já tenho apanhado livros nas mãos de pessoas de quem nunca suspeitava
21 que os leriam. Portanto dizer que é só para crianças é uma coisa um bocado redutora. São
22 também para crianças, as crianças também os leem, mas um livro para crianças, se um adulto
23 não gostar dele é melhor deitá-lo fora, se o adulto não gostar dele, não serve para as crianças,
24 é isso que eu quero dizer. Não é um material menor, é um material maior. Um dia
25 perguntaram a um teórico de arte dramática, Stanislavski¹¹², como se fazia teatro para

¹¹⁰ Carroll, L. (2007). *Alice no País das Maravilhas*. Tradução de Margarida Vale de Gato. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

¹¹¹ Saint-Exupéry, A. (1995). *O Príncipezinho*. Tradução de Manuel Alberto. Lisboa: Relógio D'Água.

¹¹² Constantin Stanislavski, (Moscou, 1863 — 1938), foi um ator, diretor, pedagogo e escritor russo de grande destaque entre os séculos XIX e XX. Dirigiu o Teatro de Arte de Moscou, na direção do qual se manteve durante quarenta anos. Tornou-se célebre ao utilizar a sua experiência como diretor e professor, para criar um sistema de ensino da arte de representar chamado "O Método Stanislavski", ainda hoje a base da preparação de muitos atores e inspiração principal da escola Actor Studio - associação de atores profissionais, diretores de teatro e guionistas situada em Manhattan, na cidade de Nova Iorque.

1 crianças e ele respondeu “Como se faz teatro para adultos, mas melhor.” Mas melhor,
2 percebeu?

3 Se não há mais perguntas... Foi um prazer estar aqui convosco.

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

Anexo III – Análise de conteúdo

Em meu diploma pode-se ler, também, o Credo do Contador de Histórias:

Creio que a imaginação pode mais que o conhecimento.

Que o mito pode mais que a história.

Que os sonhos podem mais que os factos.

Que a esperança sempre vence a experiência.

Que só o riso cura a tristeza.

E creio que o amor pode mais que a morte.

Tenho feito de tudo para não escrever nada que dê motivo à cassação do meu diploma.

(Fulghum, 1988, p.5)

Anexo III – Tabela 1. Análise de conteúdo das entrevistas

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência UR	Freq. UC
Perfil Académico / Profissional	Tempo	Idade	Até 30	SG	1	12 ¹¹³
			31 a 40	PRC; MA; FL; RR; IMM; SF;	6	
			41 a 50	AF; CC	2	
			+ de 50	MR; ES; CR	3	
		Anos de experiência na profissão	Até 5	SG	1	14
			6 a 10	PRC; RR; SF;	3	
			11 a 15	MA; FL; CC; IMM; MM;	5	
			16 a 20		0	
			+ de 20	MR; ES; AF; RC; CR:	5	
		Habilitações académicas	Instituição na qual realizou a formação	ESELx	MA; RR	2
	ESEIMU			PRC; MR; SF	3	
	ISEC			MR	1	
	ESE Jean Piaget			CC	1	
	ESE João de Deus			CR	1	
	ESTC			AF	1	
	FBAUL			IMM; MM	2	
	Outros			Magistério Primário (ES); Estudos Artísticos – Artes do Espetáculo FLUL (SG); Psicopedagogia (FL); Argentina – Professor do Ensino Básico (RC); Engenharia (CR)	5	
	Experiência profissional	Obtém rendimento maioritariamente dessa profissão	Educadora de infância	PRC; MA; MR; CC; RR; SF	6	14
			Contador/a de Histórias	AF; FL (Mediador de leitura); RC	3	
			Editora	SG; IMM	2	
Professora			ES; CR	2		
Acumulação de funções			Editora, ilustradora, autora, <i>designer</i> . (MM)	1		

¹¹³ Não tenho esta informação relativa a todos os entrevistados.

¹¹⁴ Há entrevistados com mais do que uma formação / Instituição na qual realizaram a formação

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência UR	Freq. UC
Influências	Como chegou aos livros e às histórias	Não formal /Informal	Família / Ambiente em que cresceu	<p>- “Desde muito pequenina, o um pai tinha por hábito ler jornais e comprava-me um pequeno livro de banda desenhada.” (MA)</p> <p>- “O bicho de contar histórias, o bicho do faz de conta, foi sempre muito forte na minha vida por ter sido criada entre irmãos e irmãs, com tempos e liberdades para brincarmos. Tínhamos muito tempo e muito espaço e o brincar foi, de facto, decisivo. Tudo começou no brincar.” (MR)</p> <p>- “Isto vem do meu contacto com a narração oral. (...) não havia livros, nem na minha casa nem na casa de ninguém, o livro estava completamente ausente daquele comunidade (...) Mas o gosto pelas histórias vem desse contato continuado e sistemático com a narração oral e o ambiente em que isso decorria, o carinho com que era feito, porque esse meu primo sentava-me ao colo, era junto à lareira, no inverno.” (ES)</p> <p>- “Não sei muito bem de onde vem. Em casa não. (...) havia sempre um senhor que contava histórias às crianças.” (SG)</p> <p>- “O ambiente familiar ajudou-me a gostar de livros e de narrativas” (FL)</p> <p>- “Sempre adorei o faz-se conta, os contos de fadas e de uma forma geral o mundo maravilhoso. (...) Como tinha poucos livros em casa, eu e as minhas amigas passávamos muito tempo na biblioteca” (CC)</p> <p>- “O meu avô que me criou.” (RR)</p> <p>- “O gosto pelas histórias é de certa forma inato. Penso que tem muito a ver com uma certa curiosidade geral pelo mundo e pelas pessoas. (...) Desde pequena sempre gostei de ouvir histórias que os adultos contavam entre eles (...) depois aprendi a ler e foi como aprender um código secreto para desvendar o mundo, uma loucura!” (IMM)</p> <p>- “O gosto pelas histórias vem do meu avô.” (CR)</p> <p>- “Há um conjunto de pessoas, um ambiente. Tanto a minha mãe como o meu pai sempre se interessaram por livros, por literatura, por histórias. Os livros sempre tiveram um papel central na casa onde vivíamos.” (MM)</p> <p>- “O meu pai sempre me incentivou a ‘ler’, as imagens, e os enredos (...) Em casa, os livros sempre ocuparam um lugar de destaque, lembro-me do prazer em folhear, em descobrir (...) do cheiro e das texturas. Em mim ficou também o respeito pelo livro (...) vejo o livro como algo fascinante, capaz de me levar aos sítios mais incríveis, e isso é uma herança de valor incalculável.” (SF)</p> <p>- “Eu venho, na minha história pessoal, numa casa onde a palavra sempre teve muita força. (...) o meu universo não era literário, era uma família de muitos petiscos, muita conversa, muito comer à volta das mesas, muito contar histórias, muito partilhar memórias e sobretudo muito estar com o outro.” (CT)</p> <p>- “Chega-se à leitura graças a um golpe de dados, quer dizer, encontros e desencontros ocasionais (...) nunca se sabe a verdadeira razão.” (AM)</p>	13	22
		Formal	Professores	MA; MR; CC; IMM; SF	5	
			Disciplinas	MA; CC; RR	3	

			Outros	- “Quando eu entrei pela primeira vez na escola [para trabalhar], a diretora da escola, eu tinha vinte anos, obrigou-me a ler em voz alta aos alunos. (...) ela dizia-nos que os textos informativos ou de trabalho eram para as horas de trabalho, mas que ler era para todos os momentos. Então ela obrigava todos os professores a ler alguma história, algum poema, ao longo do dia, para os alunos.” (RC)	1	
Terminologia	Literatura para a infância ou Literatura Infantil?		Literatura de potencial recepção infantil	- “Prefiro usar literatura para a infância ou literatura de potencial recepção infantil.” (ES)	1	5
			Literatura para a infância / para crianças	- “Literatura para a infância. Literatura infantil é aquilo que eles fazem... até porque eu sou do tempo em que se discutia teatro infantil e teatro para a infância...” (MR) - “Era chato estar sempre a lutar com isso, estar sempre a ter que referir ‘não é um livro infantil’.” (SG) - “Literatura para crianças.” (RR)	3	
			Literatura Infantil	- “Faz-me mais sentido literatura infantil.” (SF)	1	
A história	Como instrumento didático	O que procura na história	Dar respostas a questões levantadas pelas crianças; Ajudar a trabalhar um tema; Ser um bom elemento no tratamento transversal de um tema; Proporcionar uma lição moral; Passar o tempo de uma forma prazerosa; Dar às crianças boa ferramentas para a imaginação e a criatividade	- “Procuro, sem ser demasiado declarada, contar uma história que a possa ajudar a gerir o que está a sentir, sem a expor. A história está cheia de símbolos e eu não gosto de traduzir nem moralizar histórias. Cada criança deve retirar dela o que mais necessitar naquele momento, muitas vezes a informação fica latente e só mais tarde lhe faz sentido.” (SF)	1	3
			Todos os anteriores	- “Um mundo foi trabalhado aqui.” (MR) - “Na minha opinião o prazer deve ser o ponto principal.” (RR)	2	
		Quais os elementos obrigatórios para que seja uma boa história	Qualidade linguística; Qualidade da ilustração...	- “Mistério. (...) Adoro mistério, adoro! Alguma densidade que não nos deixa perceber onde é que a história vai parar.” (SG) - “A ilustração.” (MR) - “Tem que ter qualidade linguística (...) Tem que nos envolver, tem que ter qualquer coisa de insólito (...) tem que provocar qualquer coisa, de qualquer forma, no outro. (...)”	13	

			<p>qualidade literária, o conteúdo tem que ser adequado à faixa etária, a ilustração é fundamental, tem que ter qualidade, tem que ser bela.” (ES)</p> <p>- “É mais por que ponta é que eu lhe pego.” (AF)</p> <p>- “Envolvimento com o leitor/ouvinte. Temos de nos sentir identificados com algum personagem, “torcer” por ele nos momentos difíceis da narrativa, para depois nos sentirmos “vencedores” quando tudo corre bem no final. Esta é a receita básica de grande parte das histórias, mas há diversas obras que não seguem estas premissas” (FL)</p> <p>- “Uma boa história é uma história que é honesta, que não oculta o conflito.” (RC)</p> <p>- “Humor! É muito importante o lado lúdico e divertido num livro infantil.” (CC)</p> <p>- “E os afetos? Os afetos não estão nas histórias quase todas? Quando se conta uma história os afetos têm que lá estar e com crianças muito pequeninas isto é a chave. Os afetos são uma coisa fora de série.” (CR)</p> <p>- “Muito mistério, brincadeira, realidade e diversão.” (RR)</p> <p>- “Um bom livro deve ter sempre um ingrediente que nos arrume ou desarrume.” (IMM)</p> <p>- “Não pode deixar de ter interrogações, procura e experiência. Experiência no sentido dos autores estarem a experimentar coisas.” (MM)</p> <p>- “Procuro sempre que a ilustração seja bonita, não estereotipada. Que o enredo seja rico, ou divertido, sem que seja moralizante (...) mais do que dizer, é o exemplo que se dá que faz a diferença.” (SF)</p> <p>- “Irritam-me os materiais que são enviados, pobres materiais esteticamente, com o conceito de ‘é uma criança, não percebe’.” (AM)</p>		
		Como <i>usa</i> as histórias	<p>Ponto de partida</p> <p>- “Aliás, para mim, as histórias são sempre o ponto de partida para.” (MR)</p> <p>- “É o ponto de partida para cativar as crianças para um tema e é “aumentada” ao longo do percurso que o tema vai tendo.” (RR)</p> <p>- “Gosto sempre de começar com as histórias, seja num tema, seja no meu dia-a-dia.” (SF)</p>	3	5
			Ponto intermédio		
			Ponto de chegada		
			Todos os anteriores	<p>- “Normalmente costuma acontecer mais ser um ponto de partida, mas às vezes fazemos alguma saída, alguma visita e acaba por haver algum livro que também fale nisso. Pode ser as três coisas. Podemos terminar com a leitura de uma história.” (MA)</p> <p>- “A história arranca e a partir daí há conteúdos que saltam dela.” (CR)</p>	2
		Intencionalidade pedagógica	<p>Sim</p> <p>- “Normalmente há um cuidado de escolher os livros, para que se adequem às coisas.” (MA)</p> <p>- “As histórias tradicionais. Elas existiam por alguma razão. São importantes na formação da interioridade da criança, são importantes na formação da personalidade. São importantes para nós podermos fazer de conta e experimentarmos o medo mas podermos entrar e sair. (...) Normalmente têm sempre uma intencionalidade, nem que seja no domínio da linguagem, que eu lhes queira transmitir novos vocábulos.” (MR)</p> <p>- “Tem que haver as duas coisas, tem que haver um trabalho à volta dos textos com uma intencionalidade pedagógica claramente definida, mas não pode nunca deixar de coexistir a</p>	8	11

				<p>dimensão do prazer. O prazer já é, em si próprio, uma intenção muito, muito importante.” (ES)</p> <p>- “Eu vou mais pelo puro prazer (...) se eu gosto, se eu tenho oportunidade e partilho, eu estou a ser competente, ponto. (...) A questão pedagógica para mim, precisa de muita maturidade, e a maturidade é uma intuição amadurecida.” (AF)</p> <p>- “A pedagogia deve estar presente em cada momento (...) mas não deve subjugar o prazer associado à leitura ou à audição de histórias” (FL)</p> <p>- “Todos temos uma intencionalidade (...) eu expesso a minha revolta contra os paradigmas (...) Penso que o contador de histórias é um provocador. A educadora tem que ler uma história e depois ver o que acontece com essa história e trabalha com isso que surge.” (RC)</p> <p>- “Quando pegamos num livro para o ler, a intencionalidade é sempre pedagógica porque o livro é pedagógico.” (CC)</p> <p>- “Sem dúvida.” (RR)</p> <p>- “Sim. Acredito que a história tem um papel fundamental na educação. Faço-o com intenção pedagógica e creio que ela deve ter esse lugar de destaque. A história não serve para entreter crianças, é muito mais profundo do que isso.” (SF)</p>		
			Não	- “As histórias falam por si. (...) Uma história não precisa de explicar ao que vem. (...) Não me parece que a literatura seja o lugar para os objetivos pedagógicos, para isso há outros materiais, mais diretos. A literatura pode cumprir esses desígnios, mas não é isso que a move.” (IMM)	1	
			Ou...	- “Eu vou mais pelo puro prazer” (AF) - “Nós queremos leitores que leiam por prazer.” (AM)	2	
		Articulação de conteúdos	Teatro	- “Quando uso as histórias para trabalhar ‘temas’, faço-o nas dramatizações.” (RR)	1	5
			Música			
			Expressão Plástica			
			Matemática			
			Conhecimento do Mundo			
			Formação Pessoal e Social			
			Todos os anteriores	- “Está tudo interligado e dá para ir para todos os lados.” (MA) - “Envolver as crianças, criar um contexto significativo para desencadear aprendizagens nas mais diversas áreas!” (ES) - “E pensar que depois, a partir disso se podem trabalhar conteúdos de todas as áreas.” (CR) - “Depois da história há um universo de opções... memória, linguagem, psicomotricidade/expressão dramática, canções, conhecimento do mundo...” (SF)	4	
	A história para	Há histórias para crianças e	Sim	- “Sem dúvida que existem textos específicos para cada faixa etária, por uma questão de compreensão e de capacidade de concentração da criança. Mas também existem livros	1	10

diferentes faixas etárias	histórias para outras idades?		capazes de saltar estas barreiras e que são transversais, como por exemplo: os contos tradicionais e outros, dependendo da forma como são contados pelo adulto.” (CC)		
		Não	- “Acho que nenhum livro deve ser escrito para crianças. Deve ser escrito, ponto. (...) Acho que as crianças têm ferramentas para aceder a uma mensagem que se transmita de forma clara, com pouco ruído. (...) devemos deixar a obra ser acolhida e ela chegará da forma que tiver que chegar. (...) Não penso no tipo de pessoas, penso na emoção que pode causar em alguém.” (SG) - “Os livros não são para crianças, nós é que dizemos isso. Os livros são, pura e simplesmente. Os livros são. E os meus livros são também para crianças. (...) Não há literatura para crianças, só há literatura.” (AM)	2	
		Talvez	- “Penso que se deve adequar as histórias aos grupos.” (RR)	1	
		Mas...	- “Penso que quando é uma obra com muita qualidade ela serve para qualquer público a vai consumir, os olhares é que são diferentes e a forma como a recebemos, exatamente, e aquilo que retiramos dela. Considero que do ponto de vista da didática da literatura para a infância, se houver uma leitura de mãos dadas, isto é, se houver uma leitura em que a criança e o adulto leem a mesma obra, a interação que se estabelece e as partilhas que se fazem, porque o nível de compreensão é diferente entre o adulto e a criança e há um enriquecimento muito grande.” (ES) - “Cada vez penso mais que a literatura infantil não existe, que é uma manipulação, penso que o que existe é a boa literatura e a má literatura.” (RC) - “Há textos e histórias que trazem realidades duras, complexas e chocantes (...) mas será que faz sentido proibir uma criança de ler um determinado livro? Ou fechar um livro só porque não é para a sua idade? (...) é importante que um adulto, com relação com a criança, esteja presente para mediar, responder a perguntas, esclarecer. (...) não me parece que faça sentido etiquetas mais pequeninas que digam ‘para ler entre os 5 e os 7’ (...) e essas etiquetas só podem complicar e excluir. (...) Eu não concordo muito com a classificação etária dos livros (...) percebo que possa ajudar algumas pessoas que não têm muito contacto com crianças e têm de comprar um livro para oferecer.” (IMM) - “A maneira de fazer chegar um livro a um determinado público tem algumas contingências.” (CR) - “Eu acho que um livro que sirva para um bebé ou para uma criança pequena, pode interessar também a um adulto, o que não quer dizer que o contrário seja verdade (...) Ou seja, há livros que podem ser para todas as idades e há livros que não. (...) Os livros que nós fazemos, normalmente têm várias camadas de leitura (...) têm abertura suficiente para caberem ali vários leitores de diferentes idades e diferentes estilos.” (MM) - “Claro que há histórias para adultos, mas algumas podem ser ajustadas a determinadas crianças. Todas as histórias podem ser contadas de formas diferentes, adequadas ao público que as ouve.” (SF)	6	

	Há uma idade ideal para ouvir histórias?	Qual a idade?	<ul style="list-style-type: none"> - “Desde sempre, desde o berço.” (PRC) - “Quanto mais cedo melhor” (ES) - “Isso depende muito das histórias” (AF) - “Não sei se podemos chamar-lhe ‘idade ideal’. As histórias são importantes no bom desenvolvimento da criança.” (CC) - “Desde sempre e até sempre.” (SG) - “Desde a barriga da mãe até ao fim da vida.” (FL) - “Quanto mais cedo melhor (...) Não há idade para a leitura” (RC) - “Deve começar-se dentro da barriga da mãe e nunca mais acabar.” (RR) - “Dizem que se deve começar logo na barriga da mãe (a ouvir histórias) e contacto com os livros, logo a partir dos 3 meses. (...) Essas tenras idades são fundamentais para marcar o cérebro no bom sentido, deixar lá os caminhos desenhados...” (IMM) - “Eu acho que são todas boas idades para ouvir histórias. O mal é quando não se ouvirem histórias em pequenos querer que depois gostem de histórias em grandes. (...) O gosto pela leitura ganha-se em pequenino.” (CR) - “Parece que os cientistas consideram que a idade ideal para começar a ouvir histórias (textos em geral) é zero meses.” (MM) - “É tudo muito relativo. Eu contei histórias à minha filha desde que ela estava na minha barriga. As canções contam histórias, as lengalengas (...) Claro que se vão adequando os meios, os materiais, de acordo com o estágio de desenvolvimento. Enquanto educadora posso ter a noção que aos 1 e 2 anos as crianças ouvem histórias extremamente curtas...” (SF) - “Liberdade... só nesse clima é que a paixão se transmite (...) nós queremos leitores que leiam por prazer (...) porque esses contextos informais são os contextos da paixão, são genuínos (...) No jardim-de-infância ainda não há tantos constrangimentos, ainda é possível dar a ler, transmitir o prazer, a liberdade que a leitura exige, é nessas idades que se plasma mesmo o gosto.” (AM) 	13	13
	O contacto precoce com o livro / histórias é importante?	Sim	<ul style="list-style-type: none"> - “É muito importante, porque faz com que os moços, as crianças, se vinculem a essas práticas, à prática da leitura, à prática da reutilização do livro, ou seja, o livro passa a fazer sentido, tal como ouvir contar histórias passa a fazer sentido.” (AF) - “É importante, não sei se é essencial.” (SG) - “O contacto com o livro desde o nascimento promove uma relação em que o livro surge como um objeto ‘amigável’. Ouvir histórias também auxilia a aquisição de vocabulário e o incremento de diversas funções cognitivas, para além de fundação de relações com quem promove o conto, especialmente a família.” (FL) - “É um momento privilegiado para a mãe/pai e bebé, ajuda a fortalecer os laços (...) associará a leitura ao prazer.” (CC) - “Porque é prazeroso, porque é um contacto mágico entre a criança, o leitor e a fantasia, porque é um portal para o fantástico e o ato de ler histórias, ensina a criança a percorrê-lo.” (RR) 	8	8

				<p>- “Dizem que sim. Especialistas de várias áreas (...) já provaram que as crianças a quem são lidas /contadas histórias desde as idades mais precoces e que, portanto, são mais estimuladas, têm também cérebros mais desenvolvidos.” (IMM)</p> <p>- “É muito importante! Porque é tudo! (...) a sequência de uma história do ponto de vista do virar da página, em crianças tão pequenas estimula a curiosidade de ir ver o que está para lá...” (CR)</p> <p>- “Sim. Esse contacto vai permitir o desenvolvimento da criança ao nível pessoal, emocional, social, funcional, da comunicação (linguagem, conhecimentos e vocabulário) (...) e é exatamente nas tenras idades da infância que a história cumprirá este propósito.” (SF)</p>		
		Não			0	
A história como Centro ou como Instrumento ?	Ferramenta / instrumento? Puro prazer / brincadeira?			<p>- “Acho que há espaço para tudo. Há livros que são puro prazer e pura brincadeira, que podem dar também outras aprendizagens, mas há espaço para todas, podem coexistir, podem ser independentes...” (SG)</p> <p>- “A história é uma ferramenta, depois pode ser trabalhada de muitas formas e feitios.” (AF)</p> <p>- “As histórias são instrumentos de trabalho valiosos, que podem servir de suporte a matérias específicas ou ser apenas um veículo que permite à criança imaginar.” (CC)</p> <p>- “Tal como eu a concebo, a literatura para os mais novos é uma arte maior e não menor.” (AM)</p>	4	4
Haverá uma fórmula para inventar histórias?	O quotidiano do autor influencia as histórias que cria?	De onde vêm as histórias?		<p>- “Eu não sei, não consigo explicar, nem sei o que é que surge primeiro, se é a personagem, se é... não sei.” (SG)</p> <p>- “Acontece! E quando acontece é pegar numa caneta e escrever, se não o fizer, desvanece-se. Quanto ao assunto, por vezes é algo que já cá anda a matutar há algum tempo, outras vezes penso num assunto e sai-me outro completamente diferente. É como um comboio que vai numa linha, mas quando chega ao entroncamento, segue outro rumo.” (CC)</p> <p>- “Começa por ser uma ideia. Qualquer coisa que quero dizer. Qualquer coisa que observei. Que estive sempre por ali e um dia por qualquer razão aparece... Depois procuro a melhor estrutura para fazer falar esta ideia.” (IMM)</p> <p>- “O quotidiano, inevitavelmente, acaba por, de alguma forma - por mais indireta que seja – transbordar para as histórias, para tudo o que fazemos, para os desenhos que fazemos, para as histórias que escrevemos. (...) Uns livros acabam por influenciar os livros que vêm a seguir, as viagens que faço, as pessoas que conheço (...) tudo o que faço acaba por fazer parte de mim e inevitavelmente fica presente nos projetos criados, mesmo que de forma muito indireta.” (MM)</p> <p>- “De onde vêm as personagens e as histórias? O Ouriço sou eu, passa os dias de barriga para o ar, a ouriçar.” (AM)</p>	5	5
Ler a história		Dizer tal como está no texto		- “A minha versão é que não é para tirar nada, é para deixar como está. Se vamos ler sempre as histórias que só têm palavras conhecidas então as histórias não se constituem como motor	2	4

		O que fazer com as palavras difíceis		de desenvolvimento linguístico para a criança e portanto não está a aprender, não se está a desenvolver. E um dos objetivos que têm os mediadores é promover o desenvolvimento linguístico das crianças.” (ES) - “É bom introduzir palavras novas, é bom que a criança não tenha sempre o mesmo vocabulário.” (SG)		
			Outro	- “Quando eles são muito pequeninos, eu tenho que optar por simplificar o discurso de modo a que eles entendam. Não quer dizer que eu não introduza palavras que eles não saibam (...) nós somos o grande veículo da língua.” (MR) - “E Deus nos livre de interromper uma história para dar significados, de palavras, eu acho que não se faz, quebra. Se eu achar que a palavra vai ser impeditiva para perceberem o contexto da história, se calhar é bom que eu trabalhe antes, se não, depois, quando dialogamos sobre a história.” (CR)	2	
A criança	Conhecer as crianças	Conhecer as bases do desenvolvimento infantil	É importante	- “Alguma noção mais específica do desenvolvimento infantil poderá ajudar enquadrar temáticas, mas estes conceitos não são estanques, não se catalogam crianças em função da sua idade, por isso deve imperar o bom senso e a capacidade de escutar, mesmo no silêncio, os nossos ouvintes e de seguir os caminhos que as pistas que nos deixam indicam.” (FL) - “Acho que torna as coisas mais simples e poderá ser uma mais-valia! (...) Funciona um pouco por sensibilidade, todos nós já fomos um dia crianças.” (CC) - “Se eu estiver a trabalhar com meninos de dois anos um livro com muito texto, provavelmente é melhor fechar o livro, não é?” (CR)	3	8
			Não é importante	- “Não.” (RR) - “Não. Acredito que um técnico tem que ter noção do que é uma criança, e pode adequar melhor a história a contar/ler, mas, também acredito no instinto/sentido que orienta os pais e as pessoas mais significativas da vida da criança, a encontrar a história que melhor se adequa a cada momento. (...) As melhores lembranças que tenho são de ser pequenina e ouvir as histórias que os meus avós, pessoas iletradas, me contavam...” (SF)	2	
			Outra	- “Para quem conta e quem lê para os amigos, a família, para os filhos, há uma relação afetiva que suplanta a técnica (...) é um momento de qualidade (...) permite o afeto, a aproximação. (...) Quando já contas para outros que não te conhecem, tens que fazer um esforço maior, de energia, de técnica, que tem a ver com uma relação afetiva que não existe e que tu tens que construir com os outros, e então aí sim, é necessária uma formação.” (RC) - “Eu acredito muito na intuição. Claro que saber as coisas de um ponto de vista mais teórico ou formal não tem mal nenhum, antes pelo contrário. Mas acho que uma coisa é um psicólogo ou um educador, outra um autor de livros...” (IMM) - “Penso que não é preciso ter estudos em pedagogia, ou ter filhos, por exemplo. (...) Mas há uma verdade inquestionável: todos os adultos já foram crianças (até prova em contrário). O saber o que é uma criança, é como saber o que é um adulto. Não há respostas universais. (...) considero mais importante ter uma visão curiosa do mundo em geral, dúvidas e questões do que certezas. (MM)	3	

<p>Contar histórias às crianças</p>			<p>Porquê Para quê</p>	<p>- “Construção da identidade social (...) Estreitar a relação familiar (...) abre espaço para a alegria e para o prazer de ler, compreender, interpretar a si próprio e à realidade (...) Construção da ética e da cidadania” (PRC)</p> <p>- “E também para desenvolver neles o gosto pela leitura, nos que vão para a escola, para perceberem como é que se lê, para perceberem diferentes entoações (...) para perceberem que a oralidade está muito ligada à escrita.” (MA)</p> <p>- “Primeiro porque desenvolvem os laços afetivos e promovem o prazer de ler e a vontade de vir a ser leitores e porque é um contributo fundamental para a formação de leitores. E depois porque desenvolvem as crianças do ponto de vista linguístico, aprendem estruturas linguísticas (...) as próprias ilustrações contribuem para a educação artística no âmbito da expressão plástica (...) os laços estreitam-se quando nós ouvimos ler uma história pela voz de alguém de quem gostamos (...) aquisição de hábitos sociais, através dos comportamentos das personagens.” (ES)</p> <p>- “As histórias são um encontro, de experiências, de memórias, encontro com o novo, encontro com o velho. São um encontro, uma confluência, de gerações, de emoções. São puro afeto. (...) As histórias talvez possam reaproximar-nos dessa nossa ambição ou desse fim de grandeza que todos nós procuramos, desse idealismo que muitas vezes esquecemos. (...) as personagens ensinam ou as histórias ensinam pelo exemplo, pela prática desse idealismo, pela continuação de um ideal, e da superação das dificuldades.” (SG)</p> <p>- “Porque me dá um imenso prazer, é como espreitar por uma janela que dá para outro mundo. Ler histórias para fazer acontecer uma coisa maravilhosa a que damos o nome de ‘imaginação’” (CC)</p> <p>- “Os afetos não estão nas histórias todas? Quando se conta uma história os afetos têm que lá estar e com crianças muito pequeninas isto é a chave. (...) dentro das histórias tenho o mundo inteiro.” (CR)</p> <p>- “Pode ser um momento de prazer, para quem conta e para quem escuta (...) um momento de conhecimento interpessoal (...) começa a haver elementos de afeto possíveis e de maior qualidade. (...) são os entendimentos que nós partilhamos subconscientemente, inconscientemente, e que são importantes na qualidade da relação, porque sentimos, de facto, que alguém nos está a dar alguma coisa de si, logo é porque deve gostar de nós.” (AF)</p> <p>- “Para ajudar a fazer pessoas e um mundo melhores. Saber mais, conseguir imaginar no abstrato e ser criativo, criar relação, tudo está associado a este momento mágico em que nos transportamos para o mundo das histórias e tudo isso terá um impacto positivo.” (FL)</p> <p>- “Contar histórias é essencialmente humano, se o mundo acabar amanhã, se sobrevivermos três, um desses três vai contar a história. Ou seja, somos humanos porque contamos histórias, para mim essa é uma verdade inalterável. Somos humanos e temos memória porque contamos e alguém nos conta, porque a nossa infância, por exemplo, é uma etapa muito esquecida, temos poucas imagens da nossa infância e lembramo-nos de coisas pouco substanciais e de coisas fundamentais não nos lembramos. Como nos lembramos? Porque alguém nos conta. Então este contar e ser contado é essencial, para ter memória, para ter história, para ser humano. Contar, espontaneamente, informalmente e também profissionalmente é uma necessidade. Mesmo que a tecnologia abarque toda a nossa vida, sempre haverá a necessidade de ouvir uma boa história contada de viva voz.” (RC)</p>	<p>13</p>	<p>13</p>
-------------------------------------	--	--	----------------------------	---	-----------	-----------

				<p>- “É experimentar e viver. Viver muitas vidas. Em muitas épocas. Muitos lugares e muitas circunstâncias diferentes. É uma forma de nos treinarmos para o conhecimento do outro. É por isso que as obras literárias nos podem tornar mais empáticos e humanos.” (IMM)</p> <p>- “A leitura faz com que a nossa cabeça experimente coisas que às vezes o nosso corpo não experimenta ou não pode experimentar e, no fundo, é uma forma de termos experiências sem viver um certo tipo de coisas. É uma forma de fazer perguntas sobre o mundo em que vivemos. Os livros e as histórias em geral são uma alavanca de mudança de mentalidades. (...) é que ler é uma forma muito intensa de nos pormos no papel do outro (...) e isso faz-nos mais tolerantes e mais compreensivos em relação aos outros. Fora as partes lúdicas todas de experimentar coisas diferentes e de brincar...” (MM)</p> <p>- “O conto tem uma função educativa e pedagógica abrangente, sossega a criança, arruma os sentimentos, situa-a na sua família, nas suas relações, e em si. É como se a fantasia e a realidade convergissem para um local comum, onde os conflitos se esclarecem. As histórias são estimulantes da imaginação, da criatividade, a criança pode viver outra vida, outro papel, pode encontrar soluções para situações urgentes e ter sempre um final feliz! (...) Conto histórias porque tem um valor enorme para cada um, impulsiona o crescimento. (...) Primeiro como pessoa, as histórias fazem parte de mim, é algo que consigo dar aos outros com o coração, com prazer.” (SF)</p> <p>- “Precisamos delas, das histórias, como de pão para a boca.” (AM)</p>		
--	--	--	--	--	--	--

Anexo IV – Notas de campo (Dias em que há referências a histórias)

O maravilhoso dos contos tradicionais, se tiver um bom e afectuoso narrador, tem tudo o que é preciso para estimular o sonho, a fantasia, a sabedoria e o saber da criança e do homem. O maravilhoso dos contos vem da fantasia antiga e actual que serviu ao homem desde sempre para descobrir pensando. O conto é o ponto de confluência dos mitos que desde a origem, serviram ao homem para criar um património cultural. O mito é uma reconstrução simbólica do real-imaginário, isto é, da realidade interior, que o homem construiu no decurso da sua história. (Santos, 1983, p. 161).

IV. a. Nota de campo (27 de outubro de 2014)

Comecei a “estudar” o espaço para perceber se as atividades que mais gostaria de desenvolver são passíveis de serem realizadas aqui. Destaco algumas dessas atividades: Cantar, contar histórias, fazer jogos e exercícios de dinâmicas de grupo, expressão dramática, expressão plástica. Apercebi-me de que há bastante material mas o espaço torna-se exíguo.

IV. b. Nota de campo (04 de novembro de 2014)

Deste dia tenho a destacar a ida à feira do livro do externato. Nos dias anteriores já tinha assistido a algumas situações em que observara um grande interesse das crianças por livros e por que lhes contassem histórias. Nesta ida à feira do livro essa ideia ganhou uma dimensão ainda maior. Apesar de algumas crianças do grupo ainda não ter adquirido regras básicas de manuseamento (e respeito!) do livro, uma grande maioria já adquiriu essas regras. Vão às prateleiras ou aos expositores escolher um livro e sentam-se num local confortável “a ler”. Leem / decodificam as imagens e depois de já terem visto todo o livro pedem-me para contar a história, não sem antes me dizerem do que trata a mesma.

Vou de novo à procura de textos que me apoiem nesta ideia da importância das histórias: «Com as crianças, no seu interesse, deve-se ter cuidado para não limitar as possibilidades do absurdo. Não creio que isso venha prejudicar a sua formação científica. De resto, na matemática também há demonstrações “por absurdo”.» (Rodari, 1993, p. 63).

“As histórias são tão úteis à matemática como a matemática o é às histórias. São úteis à poesia, à música, à utopia, à militância política: em resumo, ao homem integral, e não apenas ao fantasista. (...) São úteis ao homem completo. (...) Para a mudar (a sociedade), são precisos homens criativos, que saibam usar a imaginação.” (Rodari, 1993, p. 196).

“Espero que o livrinho possa ser igualmente útil a quem acreditar na necessidade de a imaginação ter o seu lugar na educação; a quem tiver confiança na criatividade infantil.” (Rodari, 1993, p. 17).

IV. c. Nota de campo (11 de novembro de 2014)

No dia de hoje finalizamos as castanhas-fantoches, umas marionetas de vara rudimentares, e eu pensara dinamizar uma pequena história, contando com criação coletiva por parte das crianças e coordenada por mim. Não contava que a grande parte da manhã fosse passada a colorir a imagem representativa do São Martinho. Por isso, a elaboração do fantoche ficou muito aquém do que eu pretendia e que era uma exploração que desse também às crianças, de forma integrada, a noção da funcionalidade do objeto criado. Além do mais, trabalhar com fantoches pode ser uma ajuda preciosa para ir conhecendo as crianças.

A forma como encaramos hoje o fantoche tem a ver com toda uma transformação que se foi operando na nossa conceção de animismo. Tal transformação consistiu, fundamentalmente, na progressiva tomada de consciência de que o animismo é mais uma conduta afetiva do que cognitiva. (...) Falar de animismo é falar de afetividade, pois o animismo é um laço (afetivo) que se cria entre o homem e o mundo. Tal laço não desaparece com a idade e é ele que possibilita que o imaginário de cada um se construa. (Costa & Baganha, 1989, pp. 40-41).



Figura 2. Castanhas-fantoches, marionetas de vara rudimentares. Fonte própria.

IV. d. Nota de campo (13 de novembro de 2014)

A manhã de hoje foi passada quase integralmente na piscina. No entanto, cerca das 11h10, como as crianças estavam muito agitadas e não era possível ir para o espaço exterior, devido às condições climatéricas, sugeri-lhes que fossemos para a sala multiusos ouvir uma história. Pedi-lhes que se sentassem no tapete e li-lhes a história *O Nabo Gigante* (Tolstoi, & Sharkey,

2005). Consegui uma participação atenta e entusiasta de todo o grupo, e a história deixou as crianças, e a mim própria, num estado de encantamento visível nos sorrisos e na repetição do refrão e da movimentação sugerida pela história. No final foi possível falar sobre os acontecimentos da história e, sem que eu estabelecesse relações, foram algumas das crianças que falaram das nossas sementes/bolbos e do processo de crescimento. A conversa levou-nos aos padrões, às contagens, à repetição do refrão existente, à identificação dos animais presentes na história, às questões da entreajuda e da importância de todos, até ao mais pequenino, para que o grupo funcione. Saímos da história e fomos todos para o refeitório, comer sopa, com muito mais apetite, imaginando que era sopa de nabo gigante.

“A imaginação é uma função da experiência, e a experiência da criança de hoje é mais extensa (não sei se se poderá dizer mais intensa, isso é outro problema), do que a da criança de ontem.” (Rodari, 1993, p. 125).

A imaginação só constrói com materiais tomados da realidade (e por isso no adulto poderá construir mais), a criança, para nutrir a sua imaginação e aplicá-la às tarefas adequadas, que reforcem as suas estruturas e alarguem os seus horizontes, tem de poder crescer num ambiente rico de impulsos e de estímulos, em todas as direções. (Rodari, 1993, p. 195).

IV. e. Nota de campo (17 de novembro de 2014)

Hoje tive oportunidade de ter várias intervenções que, embora pontuais, foram bem-sucedidas. Quando contei a história *Pipo conhece Gigi* (Parker, 2009), as crianças estiveram muito atentas e participativas. Relacionaram a história com as nossas sementes e fizeram perguntas pertinentes e interessantes (“Se o Gigi nasceu no dia seguinte, por que é que as nossas túlipas ainda não nasceram?”. “Se calhar vão ser túlipas gigantes, como na história do nabo! ”). A propósito da história falámos de solidariedade. Quando ensinei uma lengalenga cantada, as crianças seguiram-me cantando e fazendo os gestos. (Pelo muro abaixo vai um escaravelho, com uma mão na testa, outra no joelho / Pelo muro acima vai uma formiga, com uma mão na cara, outra na barriga. Ideias para mais rimas: Jacaré – pé; Abelha – orelha; Pato – sapato... As reações às minhas intervenções levam-me a pensar que, tendo as atividades bem estruturadas, intencionalidade e segurança no que se faz, é possível interessar as crianças por aprender de forma lúdica. Esta aprendizagem tem que fazer sentido e tem que ser participada.

IV. f. Nota de campo (18 de novembro de 2014)

Hoje o dia começou logo com a preparação da saída para Algés, para a Hora do Conto na biblioteca municipal. Aproveitei a situação de espera, uma vez que o grupo estava todo reunido e disponível, para mostrar um nabo real, que tinha comprado no dia anterior. Muitas das crianças não reconheceram o nabo, mas algumas disseram imediatamente “É um nabo!” e houve até uma criança que exclamou “É um nabo, mas não é gigante, não é o da história!”.

A ida para a biblioteca foi feita com as normas de segurança adequadas, dentro e fora do autocarro – cintos de segurança, coletes e raquetes para atravessar a passadeira.

Ao chegar ao jardim do Palácio Ribamar, edifício onde se situa a biblioteca, as crianças lancharam e só depois entramos no edifício, já conduzidas pela contadora de histórias. Foi feita uma breve apresentação dos diversos espaços da biblioteca e fomos levados para a sala das histórias, onde foram contadas várias histórias encadeadas. De uma forma geral as crianças estiveram atentas e participativas.

As crianças ficam perfeitamente em condições de inventar sozinhas mais histórias. Tendo cumprido o seu dever de consumidoras [as crianças], deveriam ser postas em condições de agir como criadoras. É pena que poucos pensem assim (...) Inventar e desenhar uma história em quadradinhos é um exercício muito mais útil, para todos os efeitos, do que fazer uma redação sobre o dia da mãe ou o da árvore. Isso implica: a ideação de uma história, o seu «tratamento», a sua estruturação e organização em vinhetas, a invenção dos diálogos, a caracterização física e moral das personagens, etc. Coisas que as crianças, muitas vezes, sendo inteligentes, se divertem a fazer sozinhas. E entretanto apanham negativa na língua materna. (Rodari, 1993, p. 112).

Seguimos depois para uma sala de leitura, que bem podia ser uma sala de jardim-de-infância, já que tem todas as áreas de brincadeira que é suposto existir num jardim-de-infância, acrescentando a isso os muitos e diversificados livros e zonas específicas e especiais para a leitura. As crianças brincaram em todas as áreas, com predominância das áreas de leitura, a arca dos disfarces e a zona dos legos. Foi interessante vê-las brincar fora da sala do externato com tanto entusiasmo. “É pena que em regra só se autorize as crianças pelo Carnaval a mascarar-se, a vestir o casaco do pai ou a combinação da avó. Deveria haver sempre em casa um cesto de roupa que já não se use à disposição do jogo do disfarce.” (Rodari, 1993, p. 36).

IV. g. Nota de campo (24 de novembro de 2014)

O dia começou com a chegada das crianças à sala que, a meu pedido, se sentaram em roda, para ouvirem uma história. A história que eu li chama-se *O Pequeno Azul e o Pequeno Amarelo* (Lionni, 2010), e conta-nos a aventura de dois amigos, o Azul e o Amarelo. As crianças ouviram e participaram com um entusiasmo que eu não tinha suposto. O livro tem como ilustrações “apenas” umas manchas coloridas, é aquilo a que poderíamos, talvez, chamar um livro de símbolos. Nenhum dos desenhos é ilustrativo, mas as crianças decodificaram esses símbolos sem nenhuma dificuldade. Este momento deixou-me muito satisfeita com esta pequena intervenção e é mais uma evidência para as minhas questões relacionadas com a importância e a receção das histórias na educação pré-escolar. Depois da história improvisámos com uma espécie de marionetas de luva (ou fantoches) feitas de pedaços de tecido.

Os fantoches contribuem para desenvolver a fantasia, a imaginação e a liberdade de expressão. As crianças ao trabalharem a partir dos fantoches estão a contribuir para aperfeiçoarem a linguagem e a coordenarem os seus gestos e a assumirem-se como seres expressivos, comunicativos e participativos. (Pereira & Lopes, 2007, p. 45).

IV. h. Nota de campo (14 de dezembro de 2014)

Hoje fomos ao teatro. Foi uma experiência *sui generis* pois era um espetáculo para crianças a partir dos três anos, mas a história era bastante complexa e a duração da apresentação bastante extensa para crianças destas idades – cerca de uma hora e meia. Além disso o espetáculo foi apresentado no Teatro Tivoli, que estava cheio e nós ficamos no balcão, onde se ouve com alguma dificuldade – apesar do som amplificado, e se vê o geral mas não o pormenor. Isto é para mim o contrário do que deveria ser teatro para crianças, porque teatro é sinal de comunicação, proximidade, comunhão com o público. Fiquei um pouco revoltada com esta forma de vender entretenimento que afinal não é sinónimo de cultura nem de qualidade. Além de tudo isto, no final da história era desvendado qual o tesouro que as crianças tinham encontrado e ficávamos a saber que não havia tesouro material, mas que era a possibilidade de busca e de encontro consigo próprio... Estamos a falar de crianças de 4 anos... aquilo que eu pensei, disse-o uma criança do meu grupo, com ar de desalento, à saída do Teatro Tivoli: «Gostei muito do teatro, eles cantavam muito. Não gostei foi do tesouro, e tenho fome porque já é tarde.» (I). Questiono-me: que conhecimento da infância tem alguém

que aconselha (e vende!) um espetáculo desta natureza, com estas características, para crianças a partir dos três anos?

A caminho de casa ouvi uma conversa sobre a Convenção dos Direitos da Criança. Fui reler e, especialmente hoje, dois dos artigos saltaram da folha:

ARTIGO 13.º (liberdade de expressão) A criança tem o direito à liberdade de expressão, ou seja, de receber e expandir informações e ideias de qualquer tipo, sem prejuízo dos direitos e interesses legítimos de outros.

ARTIGO 31.º (repouso e tempos livres) A criança tem o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades próprias da sua idade e de p a r t i c i p a r livremente na vida cultural e artística.

(Instituto para o Desenvolvimento Social & Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco, 2000, p. 35)

IV. i. Nota de campo (16 de dezembro de 2014)

Leitura e exploração do livro *A rima do Romeu* (Many, 2008). Como estratégia de motivação do grupo para a história cantámos a canção “Arca de Noé”. Esta canção já é conhecida do grupo, pois é habitual cantá-la nos momentos de transição, como por exemplo na espera para a entrada no ginásio ou no refeitório. A canção é acompanhada com uma coreografia simples e as crianças costumam aderir bem. Como fala de animais, foi o mote para o momento de ativação de conhecimentos prévios. Durante a leitura e exploração da história, feita com marionetas de dedo, houve algumas interrupções que tenho que aprender a gerir melhor. Havia quatro crianças distraídas com fatores externos e que perturbaram o decurso da atividade. Quando nos dirigimos ao recreio e durante o almoço uma dessas crianças veio falar comigo, por iniciativa própria, e pediu-me desculpa pelo comportamento tido. A conversa foi muito interessante pois revelou um nível de maturidade que eu não esperaria da parte daquela criança. “Disciplina é entendida como aceite e praticada espontaneamente pela criança e não como algo imposto inquestionavelmente pelo educador.” (Dohme, 2010, p. 19)

Cada vez mais tenho a noção que o conhecimento da criança individualmente é fundamental pois a forma como nos dirigimos a cada uma tem que ser diferente. O grupo não é uma massa uniforme, é antes composto por muitas personalidades diferentes, com vontades diferentes. Este pensamento reforça a minha ideia de que por vezes temos mesmo que dar atenção especial a pequenos grupos e individualmente, pois aquilo que serve uns em determinado momento não serve os outros.

IV. j. Nota de campo (23 de dezembro de 2014)

Leitura do livro *Feliz Natal Lobo Mau* (Cunha & Coias, 2014). A leitura da história foi bem-sucedida e contei com a ajuda preciosa de uma das crianças da Sala Verde, que, ironicamente, quando está no contexto do seu grupo, é uma das que mais perturba o normal decurso das atividades e está sempre a “medir forças” com os adultos de sala, provocando alguns conflitos. Nesta situação o V. funcionou quase como um “assistente” que me defendeu acerrimamente e colocou todos os outros (todos mais velhos por sinal) na linha, fazendo comentários assertivos, relatando bons hábitos de leitura praticados na “nossa” sala, o que mostrou principalmente a sua capacidade de receção e registo, mesmo quando parece estar distraído ou a provocar conflitos com os outros. A exploração da história fez-se sobretudo através de uma discussão, mas também se trabalhou cálculo mental e cantámos canções em que existem lobos.

IV. k. Nota de campo (12 de janeiro de 2015)

Leitura e reconto da história *João e o feijoeiro mágico* (Walker & Sharkey, 2002). Gostei especialmente do dia de hoje porque pude observar o entusiasmo das crianças na realização da atividade experimental com as sementes. Foi interessante perceber que a maioria das crianças não conhecia parte das sementes que levei, só reconheceram o feijão encarnado e o grão.

A meu ver a única parte que terei que reformular, mas que também tem relação com o estar do grupo e com as suas dinâmicas e fases, é a questão da extensão da história lida. Como acho importante ir questionando as crianças acerca do desenvolvimento da história, a de hoje estava a tornar-se demasiado longa. Cheguei a um ponto da narrativa em que achei por bem fazer suspense sobre os acontecimentos futuros e passei à experiência. Penso que foi a melhor decisão, uma vez que se tivesse continuado seria difícil manter as crianças atentas quer no desenvolvimento da história, quer na experiência. A seguir, a atividade de desenho livre foi interessante, a sugestão foi que desenhassem o que aconteceria a seguir à paragem que fiz na leitura e a maioria das crianças desenhou o gigante que tinha sido mencionado na história mas ainda não tinha aparecido na ação.

Ficaram muito entusiasmados quando eu dei um feijão para que cada criança pudesse colar no seu desenho, como se fosse a semente de onde o feijoeiro do seu desenho nascia.



Figura 3. Atividade experimental, com sementes, realizada a partir da história lida. Fonte própria.

IV. 1. Nota de campo (13 de janeiro de 2015)

Hoje mostrei, no ecrã do computador, a história *Ainda Nada?* (Voltz, 2004). A história foi mostrada a pequenos grupos de cada vez. Falámos muito da necessidade de esperar, porque “a natureza precisa de tempo para fazer as coisas” (S.). Percebi que algumas crianças do grupo conhecem vocabulário relativo ao computador (rato, teclado, ecrã).

Aspetos Fortes da intervenção: O acompanhamento atento ao grupo. O facto de tentar criar continuidade entre sessões de consciência fonológica¹¹⁵, fazendo, sempre que possível, apelo aos conteúdos veiculados pelas monitoras (rimas, segmentação silábica, estrutura frásica...).

Ouvir cada uma das crianças com disponibilidade “Sabes, Ana Tália, no Natal, eu recebi um inspirador que inspira mesmo a sério!» (I.) ” e responder naturalmente, devolvendo as palavras corretas: “Que sorte, I., agora já podes ajudar a aspirar a casa toda com o teu aspirador novo!”.

¹¹⁵ As crianças têm, uma vez em cada quinzena, uma sessão de consciência fonológica, com duas terapeutas, na qual abordam a divisão silábica, a rima, etc.

Defendo que ouvir as crianças não tem somente a ver com questões do desenvolvimento da linguagem, Freire (2010) afirma:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando com os outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. (...) o que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar é falar *impositivamente*. (...) O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, numa fala *com* ele. (p. 113).

Também Gauthier (2000), a propósito das atividades dramáticas, refere: “Pensamos, com efeito, que se é bom questionar as crianças, é, sobretudo importante saber escutá-las. Freinet¹¹⁶ aconselha mesmo a parar de as questionar e a ouvir, de preferência, o que elas têm para dizer.” (p. 26).

IV. m. Nota de campo (14 de janeiro de 2015)

Reconto da história *A bruxa Mimi no inverno* (Thomas, 1999). O dia de hoje foi muito importante pela experiência de estar frente ao grupo a desempenhar uma personagem e conseguir dessa forma contar a história. A adesão do grupo foi muito além do que eu esperava e isso deve servir-me de barômetro para as minhas futuras intervenções. Aspectos Fortes da intervenção: Conseguir captar e manter a atenção do grupo durante toda a representação.

¹¹⁶ Celestin Freinet (1896 - 1966). Pedagogo francês, importante marco da pedagogia na sua época, cujas propostas continuam como referência na educação dos nossos dias. Protagonizou as chamadas Escolas Democráticas, nas quais os aspectos políticos e sociais não deveriam ser ignorados pelos educadores. A criança é um ser social e na sua relação com a comunidade deverá exercitar as variadas formas de participação. Conceitos como fraternidade, respeito, sociedade cooperativa, felicidade e democracia estavam na base da relação pedagógica.



Figura 4. “Mimi e o gato Rogério”. Desenho do N. a partir da história contada. Fonte própria.



Figura 5. “As meias coloridas da Mimi”. Desenho da M. a partir da história contada. Fonte própria.

Durante a tarde, o T. fez uma pintura e disse: “Estou a fazer um arco-íris, mas veio o vento e as cores ficaram desarrumadas. Parece a bruxa Mimi, que desarrumou o inverno todo.”



Figura 6. “Estou a fazer um arco-íris, mas veio o vento e as cores ficaram desarrumadas. Parece a bruxa Mimi, que desarrumou o inverno todo.” Fonte própria.

IV. n. Nota de campo (16 de janeiro de 2015)

Há uma temática que se desenvolve na sala com o suporte do livro de projeto sobre os museus *O que sabemos: o museu* (Agullo, Carrera, & Noriega, 2014). A partir dessa ideia levei um livro que se chama *O Museu* (Verde & Reynolds, 2014) e que serviu de mote para a criação do nosso mural, a obra-prima dos nossos artistas. O livro foi apenas aflorado pois as crianças estavam tão entusiasmadas com a nova disposição das mesas, com a novidade do papel de cenário comprido e com o facto de poderem estar todos à volta da mesa a trabalhar no mesmo papel, que deram pouca atenção ao livro. Considerei que tal facto não era nada importante quando comparado com o empenho com que fizeram o postal gigante.

IV. o. Nota de campo (19 de janeiro de 2015)

Leitura da história *Sara, Tomé e o boneco de neve* (Antunes, 2007). Hoje foi o segundo dia em que a educadora esteve ausente por motivos de saúde. As crianças ficaram a meu cargo em conjunto com a auxiliar. Para explorar o tema, combinado pela educadora em conjunto comigo, trouxe um livro em formato gigante, cuja personagem principal é um boneco de

neve. O livro está pensado para crianças pequenas, tem pouco texto e umas imagens muito apelativas e o facto de ser em tamanho gigante também atrai muito a atenção das crianças. Foi relativamente simples contar esta história e as crianças participaram, observando com muita atenção as ilustrações e dando ideias positivas para o prosseguimento da atividade. Com o ânimo gerado foi muito fácil passar para a tarefa de montar o boneco de neve em feltro e *musgami* e as crianças desenvolveram a tarefa com muito entusiasmo. Aspectos fortes da intervenção: A motivação criada pela exploração da história do boneco de neve e da construção do puzzle/boneco em feltro e *musgami*.

IV. p. Nota de campo (20 de janeiro de 2015)

Leitura da história *Popi o passarinho* (Kennedy, s.d.). Decidi fazê-lo neste dia e dar continuidade ao tema trabalhado, o inverno. Para dar mais ênfase a esta continuidade e articulação trouxe um livro com uma história sobre um passarinho e um boneco de neve. Depois de explorada a história com o grupo de crianças e de uma conversa animada no tapete, as crianças foram brincar no recreio exterior, ou, como dizem algumas crianças do grupo: “vamos dar uma corridinha lá fora” para aquecer, pois o inverno faz-se sentir. Mas antes da saída alguém quis ir verificar o crescimento das sementes. Registámos que as lentilhas são as que se desenvolvem mais rapidamente.



Figura 7. Registo do crescimento das lentilhas semeadas há 8 dias. Fonte própria.

IV. q. Nota de campo (23 de janeiro de 2015)

Reconto da história *Todos no sofá* (Soares, 2009). A atividade de reconto da história e de dramatização correu muitíssimo bem e teve a adesão entusiasta de todas as crianças. Com as cadeiras e uma manta existentes na sala recriámos um sofá. Fez-se uma réplica em pequeno apenas com uma cadeira, onde foram colocados os animais da história. O livro foi mostrado às crianças e foi lido em acompanhamento ao manuseamento dos bonecos enquanto “formas animadas”. Foi solicitada a participação das crianças para a manipulação dos bonecos e para a contagem dos mesmos. Foram depois distribuídos os animais e o João Preguição, pelas crianças, para o reconto da história. Essas crianças ocuparam o seu lugar no sofá criado anteriormente. Foi-lhes explicado que deveriam estar no sofá e que íamos recontar a história e à medida que a personagem que estavam a representar era nomeada na história, deveriam agir e reagir tal como indicado na própria história. Aspetos fortes da intervenção: A participação das crianças foi além do que eu esperava, tanto no reconto da história utilizando os bonecos de plástico, como na dramatização feita pelas próprias crianças, bem como no desenho a partir da história, em que foram trabalhados conceitos como padrões.



Figura 8. Desenho realizado pelo S. a partir da história contada. *Todos no sofá* (Soares, 2009).

Fonte própria.



Figura 9. Desenho realizado pela I. a partir da história contada. *Todos no sofá* (Soares, 2009).

Fonte própria.



Figura 10. Desenho realizado pela M. a partir da história contada. *Todos no sofá* (Soares, 2009).

Fonte própria.

IV. r. Nota de campo (27 de janeiro de 2015)

A história lida, *Papá, por favor, apanha-me a Lua* (Carle, 2011b) foi muito participada e a passagem para a tarefa de localizar as cidades de Lisboa e do Porto no mapa de Portugal foi realizada sem objeções, com entusiasmo e com pedidos de ajuda. Também foram muito interessantes os resultados do desenho da casa onde cada um vive.



Figura 11. Desenho realizado pelo F. “A minha casa – aqueles traços cor de laranja são os *cotinados*, estava vento e as janelas estavam *abetas*”. Fonte própria.

IV. s. Nota de campo (28 de janeiro de 2015)

Durante a manhã, enquanto um grupo de crianças fazia jogos ou outras atividades livres, outro grupo realizava pinturas em folhas de formato A3. Esta atividade surgiu na continuação da exploração do livro *O Museu* (Verde & Reynolds, 2014). Fizemos a exploração do livro até chegar ao “Quadro em branco” e desse quadro em branco partimos para as folhas em branco, para pintar livremente. Foi muito importante para mim ter estado presente na azáfama de trabalhos que se criou. Havia bastante ruído, mas as crianças estavam muito empenhadas nas suas tarefas. Apreciei particularmente o momento de arrumar, porque mais uma vez me lembrei das palavras sábias da professora Ana Aires, que nos dizia sempre que o tempo de arrumar é um tempo tão importante como o tempo de brincar e de fazer atividades. Esse tempo deve fazer parte das planificações, porque nele também são trabalhadas competências da Área da Formação Pessoal e Social, partilhar o trabalho de arrumar, não fazer distinção sexista na arrumação, responsabilizar-se pelo seu trabalho...

Foi inevitável também lembrar os princípios pedagógicos do Currículo Highscope, o “Promover o ciclo: Encontra – Usa – Arruma” de que tanto se fala no livro *Educar a criança* (Hohmann & Weikart, 2003).

O Mn. fez uma pintura e descreveu-a assim: “Quando eu for grande quero ser apanhador de laranjas. Esta é a minha horta, estava sol, mas a chuva veio regar as minhas laranjas e os passarinhos vão fazer ninho nos ramos.”



Figura 12. “Quando eu for grande quero ser apanhador de laranjas. Esta é a minha horta, estava sol, mas a chuva veio regar as minhas laranjas e os passarinhos vão fazer ninho nos ramos.” (Mn.)

Fonte própria.

IV. t. Nota de campo (02 de fevereiro de 2015)

Hoje o Mg. veio dizer-me que era preciso registrar mais vezes o crescimento do nosso jardim interior.



Figura 13. “Parece que vamos ficar com uma floresta na sala. O feijão vai ser tão grande que vamos subir até ao céu. Só espero que não esteja lá nenhum gigante.” (Mg.) Fonte própria.

O livro pessoal teve uma adesão enorme por parte das crianças, que ficaram muito entusiasmadas com a ideia de terem um livro sobre si próprias. As questões da identidade e autoestima são muito importantes de serem trabalhadas nesta idade. Conhecer-se a si próprio, sistematizar gostos e aprendizagens, ainda que de uma forma muito simples, são ações promotoras de desenvolver na criança esse sentimento positivo de identidade de que as Metas de Aprendizagem nos falam. Balizando as fragilidades e potenciando as aprendizagens já realizadas, será possível estimular novos desafios. Além disso, com um registo feito pela própria criança, será possível mais tarde fazer esse retorno ao “que eu fazia / sabia / como era... antes e como sou agora.” Discutindo a evolução, apropriando-se da ideia de que somos feitos de progresso, de passado e presente. É este o papel dos portefólios individuais, instrumento precioso de uma avaliação processual, de inspiração socio construtivista. Podemos ainda sublinhar a importância de instrumentos desta natureza participativa fazendo menção à Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 - sobre a avaliação na educação pré-escolar. Este livrinho pessoal não tem a ambição de corresponder à importância de um portefólio, mas poderá bem vir a ser um dos elementos chave nesse

instrumento. Nesta data, a criança faz, gosta, diz, pesa, mede... Penso que esta atividade proposta, mais do que ser um desafio no âmbito da transversalidade das competências a trabalhar, é um registo da criança para a posteridade, que terá também um valor afetivo inestimável.

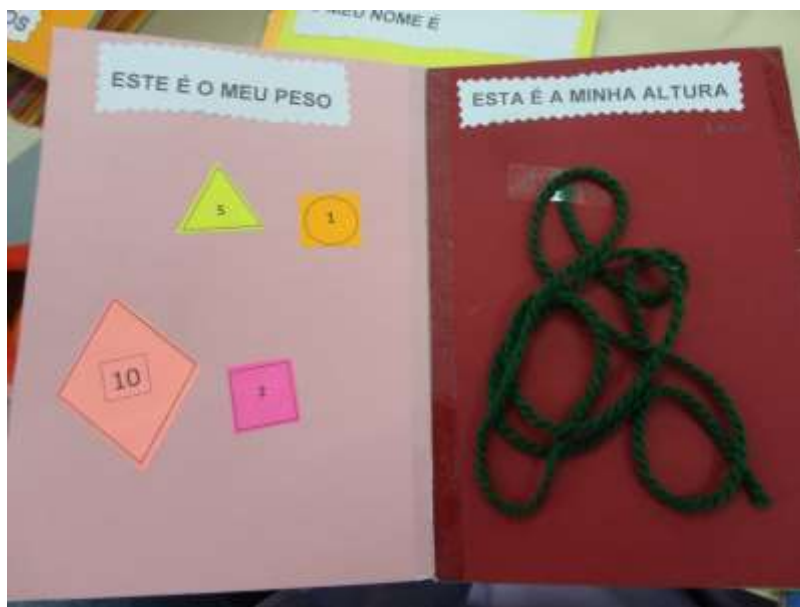


Figura 14. Duas páginas do livro pessoal. Fonte própria.

IV. u. Nota de campo (03 de fevereiro de 2015)

Recebi um telefonema de um dos meus anteriores locais de estágio, para saber se seria possível ir lá contar uma história, porque as crianças reclamam bastante o facto de eu não estar lá este ano. Levei o livro *A Manta* (Martins & Kono, 2010). Aproveitei o facto de ter levado uma manta feita de restos de lã, por mim e pela minha avó materna (Glória), para conversar, sobretudo para ouvir o grupo falar sobre as avós. Foi uma festa para todos nós, e no final combinámos fazer uma manta coletiva.



Figura 15. A manta que serviu de estratégia de motivação para a leitura da história. Fonte própria.



Figura 16. Resultado da manta coletiva (desenhos em tecido, com marcadores apropriados, realizados pelas crianças do grupo, confecção de Angelina Vieira). Fonte própria.

IV. v. Nota de campo (10 de fevereiro de 2015)

História: *A que sabe a lua?* (Grejniec, 2003). Foi muito interessante ver como as crianças participaram entusiasmadas na exploração do livro. Foi igualmente motivador participar na medição das crianças, para colocar esse registo no seu livro pessoal. Esta “medição” foi realizada com poucas crianças de cada vez junto a mim. Medi uma criança de cada vez, medimos um segmento de fio de lã com a mesma medida da criança e depois a criança colou esse fio de lã no seu livro pessoal. Ao lado de fio de lã escrevi a medida. Aquilo que vou ter que reformular nas próximas medições será a mudança de fita métrica, visto que a usada não foi muito eficaz. Mais uma vez penso que o trabalho com pequenos grupos cria condições excecionais de aproximação e de conhecimento mútuo entre adulto e criança e esse conhecimento e aproximação são fundamentais para uma vinculação afetiva que favorece as condições de aprendizagem na sala de jardim-de-infância. (...) Devo referir que alguns dos trava línguas e lengalengas que tenho “trabalhado” com as crianças são ditos em pequenos grupos no caminho para o refeitório, no recreio, nos momentos de espera no ginásio. E essas aprendizagens informais ficam bem sedimentadas e ativas na memória das crianças, sem necessidade da repetição escolarizada.

IV. w. Nota de campo (23 de fevereiro de 2015)

Hoje a ênfase foi muito colocada na história do pequeno Corvo, [*Tudo permitido? – Histórias do Pequeno Corvo* (Moost & Rudolph 2007)] que por ser muito egoísta tinha comportamentos completamente desadequados à vida em sociedade. Depois de lida e explorada a história, na qual algumas das crianças reconheceram comportamentos, seus ou de colegas de sala, elaborámos as regras de sala. Foi muito interessante ver os resultados surgidos. As crianças regem-se sobretudo pela via negativa, ou seja o “Não se deve fazer”. Tentei sempre motivar uma forma positiva de enunciar as regras e ao escrever no quadro e depois em papel fiz sempre pela via positiva, mas nos desenhos, muito ilustrativos, que as crianças fizeram da sua “regra de ouro”, é novamente a via negativa que impera.

IV. x. Nota de campo (03 de março de 2015)

A exploração do livro *Pê de Pai* (Martins & Carvalho, 2006) foi um sucesso e deu azo a que representações gráficas realizadas pelas crianças nos postais fossem muito ricas e diversificadas. A partir da exploração do próprio título do livro foi notório que ficou mais claro para as crianças a imagem da letra P e que com ela se escreve PAI.

IV. y. Nota de campo (10 de março de 2015)

Deu-se hoje um grande acontecimento na Sala Verde: a M. descobriu que os bichos-da-seda já nasceram. Esta descoberta fez com que houvesse uma grande azáfama à volta da caixa durante todos os momentos em que estivemos na sala. Ficou combinado que numa próxima oportunidade eu traria a história da *Lagartinha muito comilona* (Carle, 2011c).

Tivemos também outra novidade, no átrio principal do externato está agora estacionada uma carrinha-livraria “Carrinha-Livraria Cabeçudos” que é possível visitar e onde se podem comprar livros. Dessa carrinha veio uma senhora ler histórias. Leu *Baralhando Histórias* (Rodari & Sanna, 2011) e *Corre, Corre, Cabacinha* (Mejuto & Letria, 2006).

IV. z. Nota de campo (16 de março de 2015)

Exploração da história *Amélia quer um cão* (Bowley & Neves, 2008). O livro *Amélia quer um cão* surtiu muito efeito junto das crianças, que responderam entusiasticamente à leitura e depois à exploração realizada. A conversa que se seguiu à história foi muito interessante e deu para ficar a saber que as crianças também têm as suas estratégias para conseguirem que os pais lhes façam as vontades. Essas estratégias diferem de criança para criança e a maioria não recorre às birras mas sim a outros subterfúgios, tal como a Amélia da história contada. Contámos os animais da história, discutimos sobre os que seriam domésticos e os selvagens. A L. perguntou-me se não poderíamos fazer a história “Em teatro, com bonecos, temos todos na caixa dos animais, eu posso ser a Amélia”. Não foi possível continuar porque havia outras atividades a realizar, mas gostaria de ter experimentado esta proposta da L.

IV. aa. Nota de campo (23 de março de 2015)

Contei a história *Xico* (Carballeira & Gutiérrez, 2003); *Orelhas de borboleta* (Aguilar & Neves, 2011) e novamente *Amélia quer um cão* (Bowley & Neves, 2008), a pedido das crianças, que queriam partilhar a história com crianças das outras salas. Aquando da história do ratinho Xico surgiu uma pergunta que poderia bem ser o tópico para um projeto, uma criança perguntou “O que é uma galáxia?”

IV. bb. Nota de campo (30 de março de 2015)

A educadora da outra sala dos 4 anos, Sala Laranja, sugeriu que eu planificasse atividades para desenvolver com as crianças de ambas as salas. No dia 30 fizemos uma dobragem de um coelhinho ao qual depois colámos uma palhinha e fizemos um fantoche. Paralelamente fomos dizendo a lengalenga do coelho Alberto. No segundo dia contei a história de *Uma Lagartinha muito comilona* (Carle, 2011c), e fizemos um grande cartaz de Primavera com borboletas e flores decoradas pelas crianças.

IV. cc. Nota de campo (07 de abril de 2015)

O F. tinha muitas novidades relativas “à barriga da mãe onde a mana está a crescer e a fazer a mãe gorda”. O S., apesar de muitas vezes aparentar estar desatento, mostra-se cada vez mais perspicaz nas suas observações, embora estas sejam muito pontuais e raramente sejam ditas em frente ao grande grupo. Penso poder afirmar que o seu desenho é uma dessas manifestações de atenção e capacidade de captação do real “Fui à praia com a família toda, não vês?”



Figura 17. Desenho do S. sobre as férias. “Fui à praia com a família toda, não vês?” Fonte própria.

Depois da conversa e dos desenhos sobre as férias de Páscoa, e como já se tornou habitual, uma das crianças, o N., perguntou-me: “Trouxeste alguma coisa especial dentro do teu saco mágico das coisas boas?”. Sim, eu tinha levado uma história que já lera a algumas das crianças, mas que prometera voltar a contar quando todas as crianças voltassem de férias. Foi este o momento de retomar *Uma lagartinha muito comilona* (Carle, 2011c), até porque, devido aos intensos preparativos para as comemorações do dia do pai, quase não tínhamos falado na chegada da primavera. Assim, a história foi lida, recontada, trabalhada em algumas das suas possibilidades – alimentos, tipo e contagem que a lagarta ingere, dias da semana, cores, metamorfoses...). Não deixo de ficar sempre maravilhada com a quantidade de informação que as crianças mobilizam e aplicam nestas discussões à volta de um livro. Falámos do nascimento, do crescimento e da morte, da transformação, do ciclo de vida das lagartas, relacionámos com os bichos-da-seda da sala, com a avó de alguém que “não se transformou em borboleta mas também foi voar para o céu”. Lembrei-me de uma entrevista que li há uns anos, dada pelo doutor Pedro Streckt, a propósito da função reparadora das histórias contadas às crianças:

Notícias Magazine – A função reparadora necessita sempre de um terapeuta?

Pedro Strecht – Sim, embora haja muita coisa que é terapêutica e que não precisa de ser feita, obrigatoriamente, por técnicos da psicologia ou da psiquiatria infantil. O pai ou a mãe que, à noite, lêem uma história a uma criança, isso é terapêutico. Há muitas coisas que são feitas num bom registo intuitivo e afetivo, e que funcionam como tal.

NM – O envolvimento dos pais na leitura é indispensável?

PS – Sem dúvida. Levar as crianças a ler começa por aí. A capacidade de tirar gosto e prazer da leitura é muito favorável pela qualidade da relação que os pais têm com os filhos. Se os pais conseguirem envolver os filhos diretamente, contando-lhes uma história, claro que as crianças vão ser mais autónomas... Elas próprias podem começar a ler, por repetição do modelo em que viveram. Muito mais difícil é o caso de uma criança cujos pais não têm hábitos de leitura, que nunca viu os pais pegarem num livro, que nunca ninguém leu com ela. (Almeida, C. M. & Strecht, P. (03.11.2002). A vida secreta das histórias - Entrevista a Pedro Strecht. *Notícias Magazine*).

A etapa seguinte foi voltar às mesas e criar uns fantoches borboletas a partir de diversos elementos pré-recortados em cartolina. As crianças decoraram livremente, com desenho, pintura e colagem, a borboleta selecionada e depois foi colada uma espátula para ser possível manipular o fantoche. Foi sugerido que em pequenos grupos fizessem histórias com os fantoches e algumas crianças criaram diálogos entre si, utilizando os fantoches. Fiquei satisfeita por ver o à-vontade na manipulação do fantoche e até na tentativa de alterações na voz para dar mais ênfase às personagens criadas.

Os fantoches favorecem a comunicação assente na expressão de sentimentos, emoções, adaptam-se aos estados evolutivos da criança e desenvolvem a imaginação... Ensinam a dialogar, respeitar o espaço da palavra e ter em conta a relação com o outro. Favorecem o trabalho em equipa, conferem confiança e autoconfiança. (Pereira & Lopes, 2007, p. 48).

Não houve oportunidade para desenvolver uma improvisação mais estruturada, com eventual mostra ao grupo, porque entretanto era hora do almoço. Já no pátio exterior:

“ F.: Tens que tirar uma fotografia ao céu.

Eu: Porquê?

F.: Porque está lá o nome do Xico, não vês?”



Figura 18. “Tira uma fotografia ao nome do Xico que está escrito no céu.” (F.) Fonte própria.

Pode ocorrer a repetição dos temas (...) constantes da história, não numa discussão verbal explícita, mas através da representação pelas crianças do discurso das personagens e da acção, aparecendo as palavras do texto inseridas no novo texto construído pela criança, deste modo, as vozes das crianças, os desenhos que fazem (...) Assim, a língua, as imagens, as personagens e os enredos da literatura podem misturar-se com a vida na sala de actividades. (Dyson, & Genishi, 2002, p. 286).

IV. dd. Nota de campo (09 de abril de 2015)

Raramente me senti, até agora, sem capacidade de resposta às situações, mesmo quando é necessário improvisar, e penso que a relação desenvolvida com as crianças me permite, quando necessário, dizer “Eu agora não sei, mas vou procurar.” Penso que a honestidade e a humildade devem ser características do educador, porque não é possível educar sem ser, e por isso tento a cada instante não me distanciar desse patamar de quem ainda tem tudo por

aprender. Relembro os pilares da educação preconizados por Delors (1996), o aprender a conhecer, o aprender a fazer, aprender a viver juntos, mas sobretudo o aprender a ser.

O balanço da semana é extremamente positivo e considero que as crianças revelam, nas conversas, nas atividades, nas brincadeiras livres no recreio, um desenvolvimento que me fascina a cada descoberta feita.

Sabes como é que eu aprendi a descer pelos ferros ao lado do escorrega? Imaginei que era um bombeiro e que tinha que ir salvar alguém! E fiz assim, primeiro lancei as pernas à volta do ferro e depois foi só escorregar com as mãos. Foi fácil, mas se fizeres muitas vezes seguidas faz bolhas nas mãos, mas depois passa e ficas com as mãos mais fortes. Quando eu for grande quero ser plantador de sementes, preciso de mãos fortes. Como o João, também precisou de mãos fortes para subir ao feijão. (M.).

E nesse desenvolvimento atrevo-me a encontrar uma linha que, embora ténue, me faz sempre voltar à ideia de que é possível um trabalho articulado a partir e com as histórias.

As interpretações pessoais do texto feitas pelas crianças – o seu entendimento das personagens principais, do enredo e do tema, bem como das associações que estabelecem com as suas próprias vidas – são frequentemente evidentes no modo como as crianças brincam, desenham ou escrevem. (Dyson, & Genishi, 2002, p. 286).

IV. ee. Nota de campo (10 de abril de 2015)

Como o tema da conversa era o dia da mãe, fui ao saco, que as crianças já conhecem, e tirei de lá, não sem antes se criar na sala algum suspense, que já faz parte da estratégia de motivação, o livro que tinha preparado para ler. Comecei por mostrar a contracapa fazendo algumas perguntas. Depois mostrei a capa, nessa altura algumas crianças disseram logo “É sobre uma mãe e um filho que estão de férias porque estão descalços e sem nada para fazer.” O livro deste dia foi *Coração de Mãe* (Martins & Carvalho, 2008). Concordando com as observações feitas comecei a abrir o livro, “Por que razão tem tantos corações nestas páginas?”, perguntei. “Porque as mães gostam muito dos filhos.” Disse o J. “Este livro chama-se *Coração de mãe* e foi escrito por uma senhora chamada Isabel Minhós Martins e ilustrado por um senhor chamado Bernardo Carvalho”. A conversa seguiu animada e as

restantes perguntas surgiram à medida que as crianças foram reagindo ao texto e às ilustrações. Veio a pergunta que sempre me dirige, como se de algo impensável se tratasse, mas ainda assim querem esclarecer: “Tu também tens mãe?”. Depois de explorado o livro página a página, pedi para cada criança dizer como era o coração da sua mãe e para fazer um desenho que representasse essa ideia.



Figura 19. “Este sou eu, estou ligado à minha mãe por um fio fininho e invisível que é o coração do gostar:” (Mt.) Fonte própria.

IV. ff. Nota de campo (20 de abril de 2015)

Foi trabalhada a história *A galinha ruiva* (Martinez & Somà, 2013). Chegámos a algumas ideias brilhantes, mas a que mais brilhou foi a de que quando se diz que alguém é uma mãe galinha é porque essa mãe gosta muito dos seus filhotes, ou “Então é porque sabe fazer pão de sementes.” (I.)

IV. gg. Nota de campo (27 de abril de 2015)

Tento responder às solicitações pesquisando materiais que possam estar relacionados direta ou indiretamente com a temática trabalhada. Consegui encontrar outro livro que se enquadra no tema e que me pareceu adequado para ser trabalhado com as crianças *Os pequenos girassóis da mamã*. (McAllister & Edgson, 2014). Inicialmente tive dúvidas porque pensei que talvez algumas das crianças reclamassem por ser um livro também adequado a crianças mais novas, mas mais uma vez fui surpreendida pela adesão entusiástica do grande grupo ao desenrolar da história. Este entusiasmo foi de tal forma que me pediram para reler a história *Os pequenos girassóis da mamã*. (McAllister & Edgson, 2014). Houve também muitas referências a outras histórias lidas anteriormente e nas quais se semeava alguma planta [Foram referidas *O nabo gigante*, (Tolstoi, & Sharkey, 2005). *Pipo conhece Gigi* (Parker, 2009), *João e o feijoeiro mágico* (Walker & Sharkey, 2002), *A galinha ruiva* (Martinez & Somà, 2013)].

Foi interessante ouvir as observações das crianças relativas às sementes de girassol, pois muito facilmente relacionaram com outras atividades realizadas logo no início do meu estágio, em que tínhamos semeado túlipas e jacintos. Eu levava preparadas umas silhuetas representativas das personagens do livro e com o auxílio de uma fonte de luz e um tecido branco fizemos um muito improvisado teatro de sombras. A fase de experimentar foi um pouco mais agitada, mas as crianças conseguiram brincar “a ser” e é isso que importa. As crianças ficaram muito admiradas com o resultado e todas quiseram experimentar várias vezes a manipulação das silhuetas atrás do pano.

A criança fantasia, cria sonhos, personagens e jogos dramáticos aproveitando o foco de luz... A sombra, que reproduz a realidade, que a substitui ou que a evoca, cria na criança um mundo fantasmagórico irreal. Os jogos com a luz e com as sombras entusiasma e maravilha a criança, colocando-a no limiar do misterioso, do desconhecido. (Pereira & Lopes, 2007, p. 65).

Fiquei satisfeita por constatar que as histórias trabalhadas vão deixando uma memória que desperta quando qualquer “campainha” volta a tocar.

IV. hh. Nota de campo (28 de abril de 2015)

Exploração do livro *O computador da Mimi* (Thomas & Paul, 2009) As crianças participaram com empenho e com muito interesse em todas as atividades e fizeram registos interessantes. Um dos registos mais interessantes foi sem dúvida o desenho que o V. fez da Bruxa Mimi. Digo isto porque o V., embora revele competências em diversas áreas, habitualmente não mostra nenhuma preocupação no desenho da figura humana, fazendo apenas uns traços monocromáticos. Considero que a representação que fez da Mimi revela não só uma enorme evolução a nível da representação da figura humana mas também do interesse demonstrado na atividade.



Figura 20. A Mimi representada pelo V. Fonte própria.

Depois do desenho, e a propósito das experiências da Mimi, fomos fazer duas atividades experimentais – A lava e o dragão. Para a lava precisamos de um recipiente de vidro transparente, óleo de cozinha, água, corante alimentar e pastilhas efervescentes. Para o dragão usamos um dragão feito em papel musgami, uma embalagem de iogurte líquido, vinagre e bicarbonato de sódio. Os resultados foram muito aplaudidos pelas crianças da sala que quiseram repetir e mostrar às crianças de outras salas.



Figura 21. Preparação dos materiais para a atividade experimental - a lava. Fonte própria.

IV. ii. Nota de campo (30 de abril de 2015)

Hoje tive uma surpresa muito agradável enquanto estava com algumas crianças na sala a realizar uma atividade em pequeno grupo. Fui-me dando conta que um grupo de quatro crianças estavam na área da leitura, sentadas em cadeiras, cada uma com um livro na mão e, à vez, tomavam o papel do leitor em voz alta, dizendo: “Agora sou eu que conto.” Depois inventavam histórias a partir das imagens presentes no livro.



Figura 22. Grupo de contadores de histórias em fase de brincadeira livre. Fonte própria.

IV. jj. Nota de campo (04 de maio de 2015)

Exploração dos livros *Será um gato?* (Genechten, 2015b) e *Será uma rã?* (Genechten, 2015a). Importa dar à criança os estímulos mas também os instrumentos necessários para que possa expressar-se extrapolando o quotidiano. Ter criatividade implica ter saberes que permitam cruzar dados e fazer algo inteiramente novo com os dados que já conhece. É nesse sentido que gosto de trazer desafios como o livro *O artista que pintou um cavalo azul* (Carle, 2011a) e colocar as crianças a pensar: “E se?”. Para nós, adultos proponentes destes desafios, importa também saber os porquês, ter muito presentes as intencionalidades. Neste caso do livro mencionado é bom saber de onde nasceu a ideia, não propriamente para a transmitir às crianças, para ter presente que a expressão também pode ser uma transgressão, uma forma de dizer não àquilo que nos cerca.

O artista que pintou um cavalo azul é uma homenagem ao pintor alemão Franz Marc (1880-1916), precursor do expressionismo. A sua tela “Cavalo Azul I” serviu de inspiração a este livro de Eric Carle, que descobriu a obra deste pintor através do seu professor de arte, Herr Krauss, quando o regime nazi proibia a criação e a difusão desta tendência pictórica. O seu gosto pela cor em todas as suas cambiantes, tonalidades e texturas advém precisamente desta influente revelação. “O artista que pintou um cavalo azul” tem um cariz autobiográfico: Eric Carle retrata-se como um ilustrador que não se cinge estritamente à realidade, mostrando-se antes orgulhoso com o facto de praticar um estilo característico que o distingue. (www.editora@kalandraka.pt)

Pintar o sol de azul pode ser um recado para quem nos cerca. Ou pode ser simplesmente uma preocupação estética com um mundo que se torna cinzento depressa. Há que desenvolver a mestria de entender os sinais, através da atenção dedicada a cada criança, da coragem de fazer perguntas, do envolvimento afetivo honesto e humilde o suficiente para saber que nunca se sabe tudo, para ter capacidade de aprender com os outros, crianças e adultos, todos os dias.

IV. kk. Nota de campo (05 de maio de 2015)

Hoje, logo na hora do acolhimento, a mãe da M. pediu para falar comigo, queria saber o autor e a editora dos livros que eu tinha mostrado ontem *Será um gato?* (Genechten, 2015b) e *Será uma rã?* (Genechten, 2015a). A M. gostou tanto que pediu à mãe para comprar. Fiquei satisfeita com este facto – uma evidência de que as histórias e os livros fazem sentido para as crianças e que continuam para além do momento em que se mostram.

Hoje contei uma história, sem apoio de dispositivo escrito, da minha autoria, com o título *O Sótão dos Brinquedos*. Nesta história as personagens brinquedos, sempre que as personagens humanas saem do sótão, aproveitam para continuar a sua vida. Mais tarde, quando saíamos da sala para ir para o recreio exterior, o B. perguntou-me:

B: Quando tu fechas o livro... eles vão dormir?

Eu: Eles?...

B: Sim. Eles vão dormir, ou continuam a história lá dentro?”

IV. II. Nota de campo (19 de maio de 2015)

Hoje explorámos o livro *Queres brincar comigo?* (Ballesteros & Carle, 2012). Depois falámos dos amigos – que são aqueles/as que gostam de brincar connosco e não fazem batota. Às vezes há amigos que não estão disponíveis para brincar, mas não quer dizer que deixem de ser nossos amigos. Foi a principal conclusão a que o grupo chegou.

IV. mm. Nota de campo (21 de maio de 2015)

A partir dos livros *Um bicho estranho* (Daporta, 2010), e *O bicharoco que era oco*, (Ventura, & Pott, 2006) estivemos a observar bem, ao espelho, quais os componentes do nosso rosto: testa, olhos, sobrancelhas, pestanas, nariz, boca... Já noutra ocasião tínhamos visto auto retratos de pintores famosos (Dalí, Miró, Van Gogh, Picasso) e hoje foi o dia de cada um de nós fazer o seu.



Figura 23. Autorretrato do N. Fonte própria.

IV. nn. Nota de campo (01.06.2015)

Exploração da história *Vamos à caça do Urso* (Rosen & Oxenbury, 2004).

“O urso ia triste pelo mundo fora, mas encontrou um cavalo azul e ficaram amigos” (Mn.). Quando mostrei às crianças o livro *O artista que pintou um cavalo azul* (Carle, 2011a) foi nesse sentido de provocação criativa. Não esperava ter frutos tão cedo e de forma tão explícita.



Figura 24. “O urso ia triste pelo mundo fora, mas encontrou um cavalo azul e ficaram amigos” (Mn.). Fonte própria.

IV. oo. Nota de campo (02.06.2015)

B: Ana Tália, por que é que tens sempre esse caderninho contigo e vais lá escrever?

Eu: Porque se eu não escrever posso esquecer-me. Como escrevo, posso vir aqui ler.

B: Para te lembrares?

Eu: Sim, se estiver aqui escrito, eu leio e depois lembro-me.

B: Ai, Ana Tália, tu escreves tanto, tanto, pareces uma escrivainha!

À noite, em casa, perante o panorama que a minha mesa de trabalho apresentava, achei que o B. tinha razão.

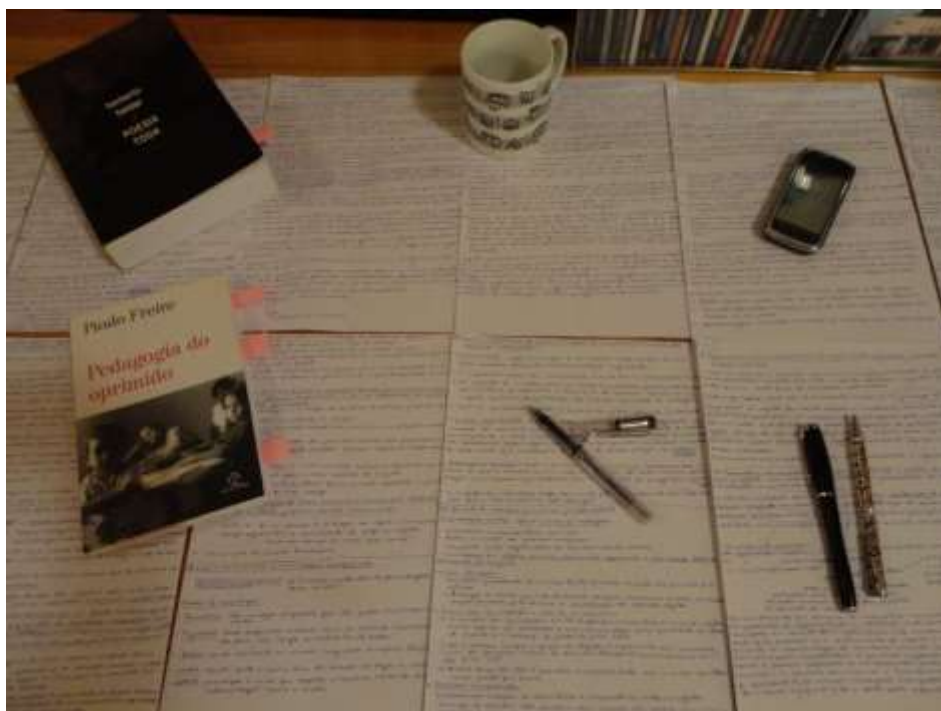


Figura 25. “Ana Tália, tu escreves tanto, tanto, pareces uma escrivainha!” (B.) Fonte própria.

IV. pp. Nota de campo IV. (11 de junho 2015)

“M.: Tu agora vais embora?”

Eu: Vou.

M.: E já não voltas mais?”

Eu: Volto sim, volto qualquer dia.

M.: Qualquer dia? Só? Então eu acho que vou chorar.”

Talvez o “espírito de Bolonha” tenha vulgarizado a palavra mestre. É preciso uma licenciatura de 3 anos e mais um ano com defesa de trabalho final. Fácil ser modelo, portanto. Partilho da noção de mestre, formulada pelo neuropsiquiatra João dos Santos:

“Mestres são os que acreditam no valor da relação humana, no florescer das ideias que são mito, e que sabem viver na floresta do conhecimento.” (Santos, 1983, p. 267).

No livro de Branco (2000), essa definição de mestre, dada por João dos Santos, é ainda acrescentada:

Os mestres são modelos de disponibilidade. Ser ou estar disponível é ter uma vida interior que se organiza em termos de deixar espaço para a sensibilidade e para a sabedoria dos outros. O encontro não é só obra do acaso, é também obra da disponibilidade recíproca daqueles que se encontram. O encontro depende da convicção do que de perene existe nos nossos semelhantes. (p. 302).

Recordo ainda Savater (2006)

A humildade do mestre (...) consiste em renunciar a demonstrar que está lá em cima e em ajudar a subir os outros. O seu dever é estimular os outros a descobrirem, e não pavonear-se com o que ele próprio descobriu já. Mas um miúdo pode fazer descobertas? Naturalmente que sim: quanto menos se sabe, mais se pode descobrir, quando se tem alguém que saiba ensinar com arte e paciência. É provável que as descobertas não sejam do ponto de vista da ciência, mas são-no do ponto de vista de quem se está a iniciar nela. (p.127).

Para finalizar esta seleção de notas de campo regresso ainda a Santos (1983):

Na apreciação espontânea que faço duma pessoa que se proponha tratar de crianças, entra em primeiro lugar a resposta à pergunta que, por vezes, mal chega à minha consciência.

- “Gostas tu de ti própria?”

- “Gostas tu da criança que existe em ti?”

- “Que fizeste da criança que foste?”

- “Reconciliaste-te com ela?”

Num plano mais consciente, embora não exactamente racional ou científico, ocorre-me avaliar o amor dos adultos pelas crianças, através do seu respeito pelo verde das plantas, colorido das flores, silêncios da Natureza e, sobretudo, pela liberdade das aves. (p. 56).

“Mesmo que a tecnologia abarque toda a nossa vida, sempre haverá a necessidade de ouvir uma boa história contada de viva voz.”

(RC, p. 152, l. 9-10)

Anexo V – Tabela com sistematização dos livros de histórias explorados

Tabela 2

Sistematização dos livros de histórias explorados no decurso da PES

Título	Autor, ano	Áreas exploradas
<i>O nabo gigante</i>	Tolstoi & Sharkey, 2005	Conhecimento do Mundo, Matemática, FPS, LOAE
<i>Pipo conhece Gigi</i>	Parker, 2009	Conhecimento do Mundo, FPS, LOAE
<i>O pequeno Azul e o pequeno Amarelo</i>	Lionni, 2010	LOAE, FPS, Expressão Dramática, Expressão Plástica, Matemática
<i>A rima do Romeu</i>	Many, 2008	LOAE, FPS, Expressão Dramática, Conhecimento do Mundo, Expressão Musical
<i>Feliz Natal, Lobo Mau</i>	Cunha & Coias, 2014	FPS, Matemática, Expressão Musical
<i>João e o feijoeiro mágico</i>	Walker & Sharkey, 2002	FPS, LOAE, Conhecimento do Mundo, Expressão Plástica
<i>Ainda nada?</i>	Voltz, 2004	FPS, LOAE, Conhecimento do Mundo, Expressão Plástica, Matemática, TIC
<i>A bruxa Mimi no inverno</i>	Thomas & Paul, 1999	FPS, Expressão Dramática, Conhecimento do Mundo, Expressão Plástica
<i>O Museu</i>	Verde & Reynolds, 2014	Expressão Plástica, LOAE, FPS
<i>Sara, Tomé e o boneco de neve</i>	Antunes, 2007	Conhecimento do Mundo, Expressão Plástica, Matemática
<i>Popi, o passarinho</i>	Kennedy, s.d.	FPS, LOAE, Conhecimento do Mundo
<i>Todos no sofá</i>	Soares, 2009	Expressão Dramática, Matemática, LOAE, Expressão Plástica
<i>Papá, por favor, apanha-me a Lua</i>	Carle, 2011b	Expressão Plástica, Conhecimento do Mundo
<i>A que sabe a Lua?</i>	Grejniec, 2003	Matemática, FPS
<i>Tudo permitido?</i>	Moost & Rudolph, 2007	FPS, LOAE
<i>Pê de pai</i>	Martins & Carvalho, 2006	Expressão Musical, Expressão Plástica, FPS
<i>Uma Lagartinha muito comilona</i>	Carle, 2011c	Expressão Dramática, Expressão Plástica, FPS, Conhecimento do Mundo
<i>Amélia quer um cão</i>	Bowley & Neves, 2008	Matemática, FPS, LOAE
<i>Xico</i>	Carballeira & Gutiérrez, 2003	Conhecimento do Mundo, LOAE
<i>Coração de mãe</i>	Martins & Carvalho, 2008	FPS, LOAE, Expressão Plástica
<i>A Galinha ruiva</i>	Martinez & Somà, 2013	FPS, LOAE, Conhecimento do Mundo
<i>Os pequenos girassóis da mamã</i>	McAllister & Edgson, 2014	Expressão Dramática, FPS, Conhecimento do Mundo
<i>O computador da Mimi</i>	Thomas & Paul, 2009	Conhecimento do Mundo, TIC
<i>Será uma rã?</i>	Genechten, 2015a	Expressão Plástica, FPS, LOAE
<i>Será um gato?</i>	Genechten, 2015b	Expressão Plástica, FPS, LOAE
<i>O artista que pintou um cavalo azul</i>	Carle, 2011a	Expressão Plástica, FPS, LOAE
<i>Queres brincar comigo?</i>	Ballesteros & Carle, 2012	FPS, LOAE, Expressão Musical
<i>Um bicho estranho</i>	Daporta & Villán, 2010	Expressão Plástica, Conhecimento do Mundo, LOAE
<i>O bicharoco que era oco</i>	Ventura & Pott, 2006	Expressão Plástica, Conhecimento do Mundo, LOAE
<i>Vamos à caça do urso</i>	Rosen & Oxenbury, 2004	Expressão Dramática, Expressão Plástica, FPS, LOAE, Matemática

“Crianças coisas que voam coisas que se evolum”

(Belo, 2014, p. 655)