

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**A poesia no PROL**  
**Um Projeto de Literacia Emergente em**  
**Jardim-de-Infância**

Ana Isabel Gonçalves

Mestrado em Arte e Educação

Lisboa, 2018

---

**Mestrado em Arte e Educação**

**A poesia no PROL**  
**Um Projeto de Literacia Emergente em**  
**Jardim-de-Infância**

**Ana Isabel Gonçalves**

**Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre**  
**Em Arte e Educação**

**Orientadora: Professora Doutora Glória Bastos**

**Lisboa, 2018**

---

## Resumo

O presente trabalho compreende as áreas da educação, da literatura e das artes e integra um conjunto de atividades desenvolvidas no âmbito de um programa de desenvolvimento da literacia emergente, o PROL. Trata-se de um programa que decorre em contexto de Jardim-de-Infância, dirigido a crianças entre os três e os cinco anos e dinamizado por um mediador. Com uma periodicidade semanal e a duração aproximada de 45 minutos, através da literatura e de outras expressões artísticas procura-se diversificar e ampliar a linguagem da criança.

Pretende-se com esta investigação estudar o contributo do texto poético na promoção da literacia emergente partindo da descrição e análise de um conjunto de atividades realizadas no âmbito do referido programa.

De cariz descritivo e interpretativo, o projeto de investigação-ação foi realizado segundo uma metodologia qualitativa. Para a análise, recolheram-se elementos do diário pessoal do mediador e dos inquéritos por entrevista às educadoras de infância que acompanharam o projeto.

Os resultados evidenciam os benefícios da utilização do texto poético na promoção da linguagem e da comunicação da criança. A diversidade do repertório literário e a intervenção do mediador, com uma forte componente criativa e artística, contribuem para os bons resultados obtidos em poucos meses.

Palavras-chave: Desenvolvimento da literacia emergente; Prol; Texto poético; Jardim-de-Infância; Investigação-ação.

---

## **Abstract**

The following dissertation evolves around the areas of education, literature and the arts. It comprises a set of integrated activities included in a programme for the emergent literacy development – PROL. This programme was conceived for kindergarten and it is aimed at children aged between three and five years old, under the orientation of a literacy trained and education specialised mediator or reading mentor. Once a week, during 45 minutes sessions, through literature and other artistic expressions, the programme seeks to diversify and expand children's language skills.

The main purpose of this research is studying the contribution of the poetic text for the promotion of emergent literacy, based on the description and analysis of a set of activities proposed under the above mentioned programme, PROL. Due to its descriptive and interpretative nature, the present research-action project was based upon a qualitative methodology. Thus, in order to accomplish the necessary analysis, we have collected data from the mediator's personal journal entries and through a set of interviews to the nursery teachers

The results obtained underline the benefits of poetry based activities in the promotion of language and communication skills in children attending kindergarten. The diversity of the chosen literary repertoire, as well as the intervention of the mediator, with a strong creative and artistic profile, contributed to the good results obtained in a short time span of only a few months

**Keywords:** Emergent literacy development; PROL; poetry; kindergarten; action research study.

---

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Glória Bastos, pelo apoio assertivo e pragmático, aliado ao conhecimento e à dedicação à literatura para a infância.

Aos professores e aos colegas do MAE, nomeadamente ao Professor Doutor Amílcar Martins, cujo percurso profissional e académico tanto admiro.

Às instituições onde decorreu o projeto, em particular às educadoras de infância e às auxiliares de ação educativa, enquanto mediadoras comportamentais dos seus grupos, por contribuírem para a existência de um ambiente criativo, de concentração e respeito pelo outro.

À equipa do PROL, especialmente à Paula por saber estar sempre por perto e aguardar.

Aos meus filhos, que tanto me têm inspirado no trabalho e na vida.

---

## ÍNDICE

<b>Resumo .....</b>	<b>2</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>3</b>
<b>Agradecimentos .....</b>	<b>4</b>
<b>Lista de Abreviaturas .....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO.....</b>	<b>13</b>
<b>1. Literatura Infantil e Mediação da Leitura .....</b>	<b>14</b>
1.1. Uma Aproximação ao Conceito de Literatura Infantil .....	14
1.2. O Papel do Mediador da Leitura .....	18
1.3. A Literatura Infantil e o Desenvolvimento da Literacia Emergente .....	26
<b>2. A Poesia e as Expressões Artísticas Integradas em Educação.....</b>	<b>32</b>
2.1. O Discurso da Poesia e a Criança .....	32
2.2. As Expressões Artísticas e a Promoção da Literacia Emergente.....	41
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>48</b>
<b>1. Contextualização do Estudo Empírico: A Poesia no PROL - Um Projeto de         Literacia Emergente em Jardim-de-Infância.....</b>	<b>49</b>
1.1. Apresentação do Projeto .....	49
<b>2. Aspetos Metodológicos .....</b>	<b>52</b>
<b>3. Apresentação e Análise das Atividades Desenvolvidas.....</b>	<b>56</b>
3.1. Descrição Geral dos Procedimentos.....	56
3.2. Descrição das Atividades.....	59
3.3. Análise Comparativa dos Grupos .....	121
<b>4. Apresentação e Análise das Entrevistas às Educadoras .....</b>	<b>123</b>
4.1. Caracterização da Entrevista e das Entrevistadas.....	123
4.2. Análise dos Dados.....	123
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>134</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>152</b>

---

Bibliografia Teórica.....	152
Corpus do Projeto .....	157
<b>ANEXOS .....</b>	<b>160</b>
Anexo I: Matriz para as Entrevistas às Educadoras de Infância .....	161
Anexo II: Entrevista à Educadora de Infância do Grupo A.....	163
Anexo III: Entrevista à Educadora de Infância do Grupo B.....	166

---

## ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 – Logotipo do PROL – Programa de Literacia Emergente .....	49
Imagem 2 – Pormenor de ilustração do livro “O Homem da Lua”, de Tomi Ungerer .....	65
Imagem 3 – Capa do livro “Será... um Caracol”, de Guido Van Genechten .....	68
Imagem 4 – Capa do livro “Vira e Combina – na Selva”, de Axel Sheffer	69
Imagem 5 – Capa do livro “O Riscas”, de Sónia Borges .....	70
Imagem 6 – Capa do livro “Aldo”, de John Burningham .....	75
Imagem 7 – Pormenor de ilustração do livro “Oh!” de Josse Goffin .....	78
Imagem 8 – Pormenor de ilustração do livro “Oh!” de Josse Goffin .....	79
Imagem 9 – Capa do livro “O Sapato do Coração”, de Pedro Alvim .....	81
Imagem 10 – Pormenor de ilustração do livro “A escada vermelha”, de Rafael Pérez Hernando .....	84
Imagem 11 – Diálogo com a educadora de infância sobre a sessão, durante o momento de manipulação livre de materiais .....	90
Imagem 12 – “A Promessa”, de René Magritte .....	95
Imagem 13 – Capa do livro “A sereia e os Gigantes”, de Catarina Sobral	96
Imagem 14 – “Jogos Infantis”, de Bruegel .....	98
Imagem 15 – Pormenor de “Jogos Infantis”, de Bruegel .....	103
Imagem 16 – Manipulação livre de materiais .....	107
Imagem 17 – Educadora de Infância em interação com algumas crianças na fase de manipulação livre dos materiais .....	107
Imagem 18 – Pormenor do desdobrável da Bienal Internacional de Ilustração para a Infância Ilustrarte .....	108
Imagem 19 – Durante a narração de “Eu e Tu”, de Anthony Browne .....	115

---

## **Lista de Abreviaturas**

EB – Ensino Básico

EEA – Educação Estética e Artística

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

---

## INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação-ação que realizámos resulta, num primeiro momento, do nosso percurso profissional como educadora de infância, como contadora de histórias e mediadora de leitura, percurso esse pautado sempre por uma visão integradora das várias expressões artísticas e por uma perspetiva holística da aprendizagem. Mas resulta também de um trabalho desenvolvido mais recentemente em equipa. Do encontro entre duas profissionais<sup>1</sup> e uma livraria especializada em literatura infanto-juvenil, surgiu a necessidade de criar um programa assente, por um lado, nas experiências de sensibilização para a linguagem literária e para a literacia, e por outro, nos diversos estudos que demonstram os benefícios de atividades de promoção do livro e da leitura durante a primeira e a segunda infâncias.

Denominado PROL – Programa de Literacia Emergente, o programa teve início no ano letivo de 2015/2016 em três instituições educativas. Em cada uma dessas instituições desenvolveram-se semanalmente, durante o horário curricular, as nossas atividades, em grupos de jardim-de-infância. Ao longo de cerca de 45 minutos, linguagem e literatura eram apresentadas num contexto lúdico e surgiam interligadas com a música (ou o simples som), com as artes visuais, com a expressão dramática (ou o simples movimento).

A equipa artístico-pedagógica era então constituída por duas mediadoras, as autoras do programa e responsáveis pela sua avaliação: uma com formação e experiência em educação de infância e mediação leitora; e outra, docente de ensino superior (nas áreas de línguas, literaturas, música e didática). A implementação, a coordenação geral do programa e os recursos utilizados (livros, brinquedos, instrumentos musicais, material de suporte informático e outros materiais indispensáveis) estavam a cargo dos proprietários da livraria Cabeçudos – Cabeças com Ideias.

---

<sup>1</sup> Ana Isabel Gonçalves (autora do presente trabalho) e Paula Pina.

---

À equipa do PROL interessava avaliar o impacto das atividades desenvolvidas. Contudo, reconheceu-se a complexidade de um estudo pormenorizado de impacto num programa que envolve atividades diversas, não obstante todas se centrarem no livro e na literatura. Assim, e no cruzamento entre os interesses da equipa e os interesses pessoais de desenvolver um projeto de investigação-ação no âmbito do Mestrado em Arte e Educação, optámos por nos debruçar apenas sobre a utilização do texto poético.

Sempre presentes em cada sessão, os momentos em que a poesia está presente podem durar entre cinco e quinze minutos, dependendo da proposta por nós preparada e da reação das crianças, e podem incluir outros recursos além do texto. Excertos vários ou um texto integral, tradicional ou de autor (escrito, ou não, para a infância), são alguns exemplos com os quais fazemos um alinhamento. Entendemos por alinhamento o desenho, ou o esquema das ações a realizar, que tanto pode ser de natureza temática, fonológica, morfossintática, ou outra. Além da expressão verbal, o alinhamento compreende outras formas de comunicação, tais como o gesto, a expressão corporal e a expressão vocal.

Por aquilo que verificamos ser a reação das crianças, sabemos que estas atividades são apreciadas e que provocam momentos de verdadeira interação e criatividade no grupo. Sabemos também que vários estudos fundamentam os benefícios de experiências que desenvolvam competências de literacia emergente. Interessa-nos, agora, no âmbito de um trabalho académico, refletir de forma mais consistente e estruturada sobre algumas das nossas intervenções. Assim, apontamos como pergunta de partida saber quais as repercussões da nossa intervenção a nível do desenvolvimento da literacia emergente.

A reflexão irá remeter para uma análise do processo de seleção, recriação e dinamização de textos poéticos no contexto das atividades do PROL dirigidas a crianças dos 3 aos 5 anos e ajudar-nos-á:

- 
- a refletir sobre as potencialidades do texto poético na promoção da literacia emergente, com crianças de jardim-de-infância, numa perspetiva integradora das expressões artísticas;
  - a identificar possíveis benefícios da nossa intervenção;
  - a desenvolver práticas mais sistematizadas de intervenção artístico-pedagógica na área da literacia emergente, com crianças de jardim-de-infância.

Identificamos, à partida, a dificuldade de isolar efeitos da nossa intervenção no desenvolvimento de competências; e não ousamos estabelecer uma relação de causa/efeito, porque são inúmeros os fatores que influenciam o desenvolvimento da criança. Mas, ao estudarmos o processo que começa na recolha, seleção e recriação dos textos e termina na fase de retroação das crianças e com uma apreciação sobre o trabalho desenvolvido, podemos descobrir os momentos em que as nossas intervenções ecoam e melhorar a nossa metodologia de trabalho.

Assim, apontamos como objetivo principal do projeto a descrição e análise de atividades planeadas e dinamizadas no PROL, com recurso a produções poéticas. Este objetivo decompõe-se em três objetivos específicos:

- descrever e justificar a concepção e implementação de algumas das atividades a realizar em dois grupos de jardim-de-infância onde decorreu o PROL, tendo como suporte o texto poético;
- refletir sobre essas mesmas atividades;
- analisar o processo e os resultados obtidos.

O presente trabalho organiza-se em duas partes centrais, seguidas de uma conclusão.

A primeira parte, um enquadramento teórico, reúne o conjunto de conceitos, metodologias e autores que têm inspirado o nosso percurso profissional e, particularmente, este trabalho. Por uma questão de organização, dividimos a componente teórica em diferentes temáticas, mas que na realidade

---

se cruzam e são interdependentes. Começamos por nos debruçar sobre alguns aspetos inerentes ao conceito de literatura infantil e traçamos um perfil do mediador da leitura, para depois relacionarmos estes temas com a literacia emergente. Ainda na componente teórica, apresentamos um outro momento com reflexões relativas à poesia e à infância e com uma descrição de como as expressões artísticas se têm integrado na educação em geral, no ensino em particular e do contributo das artes na formação do indivíduo e, mais concretamente, no desenvolvimento de competências literárias.

A segunda parte do trabalho é dedicada ao projeto “A poesia no PROL”. Começamos por apresentar o PROL – Programa de Literacia Emergente, no qual assenta o nosso projeto. Referimos o percurso, a equipa, os principais objetivos, metodologia e estratégias pedagógicas artísticas e didáticas, duração e periodicidade e, ainda, alguns dos recursos materiais. Seguimos com um enquadramento metodológico no qual assenta o presente projeto de investigação-ação, com indicação de instrumentos de observação.

Iniciamos a apresentação e análise das atividades desenvolvidas com uma caracterização dos grupos e dos procedimentos, para depois descrevermos as atividades. Finalizamos esta segunda parte com uma análise comparativa dos dois grupos com os quais trabalhamos e com as entrevistas realizadas junto das educadoras de infância titulares dos grupos.

Nas conclusões, além de analisarmos os dados conducentes a respostas para a questão de partida, elencamos uma série de outros elementos. Referimos algumas descobertas relativas às nossas metodologias e estratégias, o levantamento de novas questões como ponto de partida para outras investigações e refletimos sobre o processo de execução do presente trabalho.

---

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO**

---

---

## **1. Literatura Infantil e Mediação da Leitura**

### **1.1 Uma Aproximação ao Conceito de Literatura Infantil**

A literatura infantil surgiu perante o reconhecimento das especificidades do desenvolvimento da criança e o seu conceito tem acompanhado a evolução do próprio conceito de infância. Assim, tem recebido diferentes influências. Se recordarmos que foi em meados do século XVIII que o mundo ocidental passou a olhar a criança, não como um pequeno adulto, mas como um ser com necessidades específicas e um modo de pensar único, então a história da literatura para a infância é muito recente relativamente à história ocidental da humanidade. Em contrapartida, tem tido uma evolução muito rápida e, atualmente, uma diversidade estilística bastante rica: “Ao lado da literatura para adultos, a literatura para crianças participa também de um processo complexo comunicativo, onde se interpenetram elementos diversos, como o ideológico, o económico, o político, etc.” (Bastos, 1999: 21)

Só a sua teorização nos permite compreender essa evolução, as razões e as influências que recebeu e melhor explicitar o conceito, a natureza e os objetivos de uma literatura dedicada a um público tão particular. As várias reflexões que iremos referir dar-nos-ão uma visão ampla e geral. Mas também nos farão compreender que não se anulam umas às outras; antes se completam.

A literatura para a infância deve cumprir duas funções básicas e complementares: por um lado, deve exercer um papel globalizador, para que nada que se considere literatura infantil fique de fora; por outro lado, deverá atuar como seletora para garantir que seja literatura (Cervera, 2004:11). Das respostas resultantes de diferentes estudos “derivam consequências decisivas para a conformação de uma teoria da literatura infantil” (Cervera, 2004: 9). Redutor será considerar que esta vertente literária existe porque a criança não

---

tem ainda a experiência de vida, a maturidade intelectual, comunicacional e linguística de um adulto. Sabemos há muito que a criança não é um adulto em ponto pequeno: é antes um ser como um modo particular de pensar e sentir o mundo. A este propósito, lembremos novamente Cervera (2004: 9, 10) quando diz que, sobre a visão dinâmica e cambiante da literatura, parece normal que a capacidade criativa e vivificadora seja maior naquela que se dedica à infância, já que o quadro de referências com que conta a criança é reduzidíssimo, dada a sua escassa experiência vital.

Poderemos afirmar que existem várias literaturas para a infância, quer porque existem várias infâncias, quer porque existem vários estilos literários. Por várias infâncias entendemos, não só os diferentes estádios de desenvolvimento, mas igualmente a multiplicidade cultural em que cada um de nós nasce e cresce e que nos torna tão diferentes uns dos outros.

Assim como a literatura é um sistema aberto (Silva, 1988:31), também aquela que é consagrada às gerações mais jovens vive em constante construção e reconstrução, porque existe, afortunadamente para nós leitores, liberdade de escrita. Tal como é difícil cingir-nos a uma definição de literatura, inevitavelmente, o mesmo acontece com aquela que se dedica à criança.

À literatura juntam-se diferentes atributos, que marcam um determinado estilo, ou uma corrente estética, como é o caso da literatura policial, ou do teatro. Contudo, como aponta Raquel Villardi (1997: 2), “o atributo infantil extrapola a natureza do texto, ancorando-se no seu exterior – o público a quem, em princípio, o texto se destina”. Mas apenas em princípio, já que aqueles que atribuem ao texto esta categoria são adultos: escritores, editores, teóricos, pais, educadores. Cada um analisa, à sua maneira conteúdo narrativo, ou qualidade estética, de acordo com a sua formação; todos o fazem em nome daquele que é o leitor final - a criança, ou o jovem, que ainda não reúne condições para o fazer. Não tendo maturidade nem autonomia para fazer as suas escolhas, deixa de ser o destinatário, para ser o recetor. É recetor, não

---

só por estes motivos, mas também porque aquilo que lhe interessa não lhe é necessariamente destinado.

O adulto que elege os livros para a criança, deve fazê-lo preferencialmente situando-se na posição da criança. Significará isto que o escritor, durante o processo criativo, procura agradar à criança leitora? Ou será antes ao adulto selecionador? Da análise de Shavit a diferentes obras e escritores (2003: 132) verificam-se duas respostas a este dilema dos destinatários adulto ou criança. Numa encontramos aquilo que o autor denominou de textos ambivalentes e que Cervera (2004: 18) identifica como literatura “ganha” e Glória Bastos literatura “anexada” (é o caso de *As Viagens de Gulliver*); noutra a literatura para crianças não canonizada, em oposição àquela em que o escritor se serve dos códigos do mundo adulto como modelo, quer seja de conteúdo narrativo, quer seja de qualidade estilística.

Vendo o atributo *infantil* de ordem externa, por ser exterior ao texto, à sua estrutura, teremos um género literário que se opõe à literatura para adultos? Sim, mas não é pelo reconhecimento destes polos que chegamos a bom porto na busca do melhor conceito. Aliás, esta questão tem sido o argumento que sustenta a negação de uma literatura dedicada à infância.

Partilhamos a opinião de Cervera (2004: 11), ao considerar que o conceito tem que reunir a dimensão de arte, o atrativo lúdico e o interesse da criança. Reconhecem-se aspetos particulares no texto escrito para a criança, que direcionam a criatividade do escritor. Por exemplo, a aproximação da linguagem, dos temas, um enredo simples e um certo vocabulário. Ainda assim, reconhecemos que considerar a existência de uma linguagem com propriedades próprias fica muito aquém de defini-las. Cervera (2004: 52) diz mesmo que nem sequer os diversos e criteriosos estudos levados a cabo nos últimos anos são suficientes para se “concluir que existe uma linguagem específica da literatura infantil válida e partilhada pelos distintos géneros e manifestações”.

---

A propósito das obras adaptadas para a infância ou juventude, também Shavit (2003: 103) afirma faltar-nos ainda “informação credível quanto ao modo como as crianças realizam de facto os textos e de que maneira é que este é diferente da dos adultos. A maior parte da informação disponível é demasiado especulativa e carece de uma base científica sólida.”

Sobre este assunto, referenciamos Jesualdo Barbosa, citado por Raquel Villardi (1997: 3), para percebermos o quão complexo pode ser:

A criança gosta do que é belo, pelo simples sentido da beleza, o que se afasta, definitivamente, de um padrão de escrita que nada tem de infantil, mas que carrega a marca de um adulto pseudo-infantilizado e que desdenha a própria capacidade intelectual da criança.

Independentemente da preocupação do autor em se fazer entender pelos seus destinatários, textos como o que segue têm valor literário *de per si*. Nele podemos identificar a contemplação estética sublinhada por Jesualdo Barbosa.

#### Frutos

Pêssegos, pêras, laranjas,  
morangos, cerejas, figos,  
maçãs, melão, melancia,  
ó música de meus sentidos,  
pura delícia da língua;  
deixai-me agora falar  
do fruto que me fascina,  
pelo sabor, pela cor,  
pelo aroma das sílabas:  
tangerina, tangerina.

*Eugénio de Andrade*

---

O adulto pode ler e apreciar o texto escrito para a criança, quer seja por já ter sido criança, quer seja por conviver regularmente com esse mundo. Conhece os temas, compreende o imaginário infantil e domina o vocabulário. Pelo contrário, a criança raras vezes consegue compreender um texto literário que foi escrito para um adulto leitor.

No presente trabalho, iremos expor algumas propostas em que o texto para adultos foi lido à criança, com resultados considerados por nós positivos. Reconhecemos, e verão em algumas destas intervenções, um desvio parcial ou total do tema, do enredo original, ou uma adaptação do vocabulário, afastando eventualmente aquelas que terão sido as intenções do escritor. Passam a prevalecer as intenções daquele que medeia. Porque somos mediadores de leitura, mediamos a quantidade e qualidade daquilo que queremos fazer chegar.

## **1.2 O Papel do Mediador da Leitura**

Mediador é aquele que está entre dois polos, entre duas realidades e que tem como função aproximá-las. No caso concreto do mediador da leitura o objectivo é aproximar o livro do potencial leitor, promover hábitos de leitura. Para Cerrillo & Yubero (2003: 246) no processo de seleção de um livro deve haver uma intervenção mediadora que, com conhecimento de causa, apresente soluções perante dúvidas e facilite, dentro do possível, a decisão da escolha. A comprovação de que a escolha foi acertada confirma-se quando o leitor desfruta da leitura.

Não é possível abordarmos a mediação leitora deslocando-a do aparelho educativo. Shavit (2003: 197) aponta o sistema educativo como aquele que serve de alavanca para criar e legitimar a literatura para crianças, sendo determinante na evolução da literatura infantil. É ele o responsável pela sua canonização.

---

É frequente, os departamentos de investigação científica desta área nas universidades, estarem agregados a faculdades de educação, o que denuncia que a influência da educação na literatura infantil é muito superior à influência da própria literatura (Shavit, 2003: 61). Sem menosprezar as vantagens que daí possam advir, reconhece-se que na própria intervenção direta com as crianças a componente educativa é sobrevalorizada relativamente à componente estética.

A divulgação dos vários estudos tem influenciado a formação de professores e educadores, no sentido de se manterem atentos aos perigos vários desta problemática. Contudo, é preciso toda uma experiência geracional para se verificar uma verdadeira mudança de paradigma, em que a literatura para crianças seja parte integrante do sistema literário, tal como é parte integrante do sistema educativo.

O peso moralista que dominou durante séculos dificilmente desaparece. Tendo a igreja, por muitos anos, o domínio das instituições educativas, os livros publicados eram direcionados para a aprendizagem da leitura, em simultâneo com o ensino dos princípios religiosos (Shavit, 2003: 189). A ilustração e a componente lúdica da escrita justificavam-se apenas para tornar o livro mais atrativo; não como uma estratégia de ir ao encontro das necessidades intelectuais e emocionais destes leitores.

A introdução progressiva da literatura popular no sistema educativo, a sua aceitação e aplicação em contexto escolar são, atualmente, sinais construtivos de uma promoção do livro e da leitura mais eclética, livre e construtiva, pois permite a existência de um maior número de elementos inspiradores no processo criativo do escritor e do mediador. Além disso, abre portas à diversidade cultural e a uma imensidão de emoções que o leitor pode desfrutar, porque a preocupação moral não é a dominante em toda a produção literária.

Professores e educadores terem uma influência tão significativa naquilo que se considera boa e má literatura para crianças tem aspetos muito positivos.

---

Acompanham o desenvolvimento da criança e do jovem, logo, a sua opinião é fulcral para saber o que lhes deve ser oferecido e como deve ser feito. Naturalmente que necessitam de toda uma orientação multidisciplinar: literatura, linguagem e comunicação, artes, pedagogia e didática, psicologia.

Quanto à leitura exclusiva em âmbito escolar, que lamentavelmente ainda ocorre, há que atentar aos perigos que encerra. Não é suficiente para adquirir hábitos de leitura. Alguns autores (Cerrillo & Yubero, 2003: 246) afirmam que, como exercício, pode até impedir a formação futura de leitores assíduos e autónomos. Em contexto escolar, a leitura é obrigatória e tem subjacente outras intenções que não o puro divertimento. O mediador (incluindo o professor que quer estimular o gosto pela leitura) tem que promover a leitura voluntária, autónoma e recreativa, que deve coexistir com a leitura em ambiente escolar.

Neste aspeto consideramos que sendo a literatura uma arte, no que toca à infância a pedagogia e a didática nunca podem prevalecer sobre a componente estética e lúdica e partilhamos os receios de que as primeiras anulem o prazer de ler, assunto que será recorrente em diferentes momentos do trabalho.

A instrumentalização da leitura verifica-se também na educação pré-escolar, com consequências menores. Na seleção de um poema, de uma narrativa, ou de um livro para apresentação ao grupo, é comum o educador ter como critério de seleção o tema que está a ser abordado, que se enquadra no projeto educativo da escola ou da própria sala, ou que esteja associado a uma efeméride. Felizmente, a presença forte da componente lúdica em toda a atividade de jardim-de-infância anula a obrigatoriedade que possa estar subjacente.

O reforço da aprendizagem vivencial, pela brincadeira e o pressuposto de que o educador é antes de mais um facilitador da aprendizagem impedem que outras dificuldades apontadas por Cerrillo se verifiquem já nesta etapa escolar: a tendência para identificar *livro* com *manual escolar* e a leitura como

---

atividade *séria*, à qual se associa *aborrecida* (2003: 230). Pontualmente alguns educadores avançam já com os exercícios mecanizados da aprendizagem da leitura e da escrita. Mas como costumam fazê-lo em momentos e espaços distintos da leitura interpretativa, não nos parece que condicione a formação de um futuro leitor autónomo.

Resumindo, o professor, ou educador que também se assume como mediador, tem sempre presente que o seu trabalho é o de promover o prazer pelo livro e pela leitura e atentar aos perigos que encerram a leitura obrigatória.

Muito mais do que um processo de descodificação, ler é fundamental para adquirir competências. A lista de benefícios para a formação do indivíduo é quase infindável: cognição, sentido crítico, sensibilidade estética, senso moral, por exemplo. Devolver hábitos de leitura é essencial para o processo de educação para a cidadania, para formar pessoas livres e capazes de se enriquecerem cultural e intelectualmente sozinhas (Gomes, 2007: 5).

Perceber e orientar hábitos de leitura implica múltiplos saberes. Diz Cerrillo (2003: 230) que o mediador deve possuir alguns conhecimentos da língua, da literatura, de pedagogia e didática, de sociologia e de psicologia. Há que ter uma visão interdisciplinar. Do ponto de vista da psicologia, o mesmo autor (2003: 246-247) refere o contributo das perspetivas cognitivas de Piaget e Vygotsky sobre a formação do pensamento.

A atividade que a criança exerce sobre o objeto como chave do pensamento infantil é comum em ambos os autores e pode ser comparada à relação da criança com o livro como parte essencial na sua formação leitora. Contudo, a teoria de Vygotsky, ao considerar as influências do meio, introduz na relação da criança com o objeto livro (as operações cognitivas resultam da ação da criança sobre o objeto) o contexto sociocultural como elemento fundamental. Estudos e experiências comprovam a importância do meio no desenvolvimento de hábitos de leitura.

Um outro aspeto das diferenças entre a teoria piagetiana e de Vygotsky centra-se no que cada um considera ser o sujeito da atividade psicológica.

---

Para o primeiro, o desenvolvimento faz-se a partir da ação da criança sobre o meio de forma individual ou solitária. Em contrapartida, Vygotsky considera que a inteligência está sujeita a uma socialização; que a atividade psicológica da criança progride mediante a utilização de ferramentas que estejam à sua disposição (Cerrillo & Yubero, 2003: 249). As relações que a criança estabelece com o objeto, que são diretas para Piaget, fazem-se aqui por meio de uma outra pessoa.

Assim, Cerrillo & Yubero (2003: 248) veem nestes dois psicólogos os seguintes contributos:

- As ideias piagetianas ajudam-nos a compreender a existência de diversas etapas de desenvolvimento que a criança atravessa e que em cada uma delas, adquire modos característicos de pensar que nós, adultos, devemos ter em conta no momento de selecionarmos um livro.
- À parte dos pontos de vista comuns a Piaget, Vygotsky conduz-nos a pensar na importância do adulto mediador na relação da criança com os livros.

Ou seja, de Piaget recebemos informação para selecionarmos os livros de acordo com as etapas de desenvolvimento da criança; em Vygotsky vemos justificada a importância da presença do adulto como mediador na relação da criança com o livro e podemos, assim, traçar um perfil profissional.

Sobre as teorias de Vygotsky, importa, ainda, acrescentar o conceito de zona de desenvolvimento próximo. Esta define-se pela

distância entre o nível de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver um problema autonomamente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema mediante a orientação de um adulto ou em colaboração com um companheiro mais capaz.<sup>2</sup> (Vygotski 1978 *apud* Cerrillo & Yubero, 2003: 248).

---

<sup>2</sup>"Distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz." (Tradução livre da autora).

---

É precisamente aqui que vemos reforçada a importância do mediador. Ao mediador a quem é atribuída esta função de guia, torna-se essencial não só conhecer o nível real de desenvolvimento, como aproximá-lo do nível potencial, pelo que a seleção de leituras e a abordagem ao leitor requerem um cuidado extremo e uma sensibilidade particular. Quanto mais eficaz for o papel do mediador, mais estamos a atuar e a estreitar esta zona de desenvolvimento próximo.

Relativamente aos estádios de desenvolvimento intelectual de Piaget, no caso do presente trabalho, apenas precisamos centrar-nos nos dois primeiros estádios.

Sobre o estágio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), escusado será descrevê-lo ao pormenor, uma vez que não trabalhamos com esta faixa etária neste trabalho. Mas importa atentar ao aparecimento do interesse pela rima. Uma vez conquistado, ele não desaparece nas fases seguintes; adapta-se às necessidades específicas da aprendizagem da língua. A associação entre movimento, ritmo, som e palavras permanece, enriquece-se e torna-se complexa, porque as necessidades e os interesses são, também eles, mais complexos.

Além disso, os momentos em que a rima esteve presente na vida do bebé, quando associada a situações compensatórias e gratificantes, ficarão presentes na memória da criança. Por exemplo, o bebé deixa-se encantar pela melodia, pelo ritmo, pela beleza dos movimentos e do som. Mais tarde, já no estágio pré-operatório, procurará reproduzir verbalmente a rima, com precisão, e progressivamente atribuir-lhe-á um significado subjetivo, impelida pelo desejo de entender o seu verdadeiro significado. O menino de 5 anos aprecia a canção de embalar, porque evoca emoções agradáveis.

O estágio pré-operatório é aquele no qual predominantemente se incluem as crianças do presente projeto. É uma etapa de preparação e de aprendizagem dos mecanismos de leitura e escrita, que acontecem graças ao aparecimento da função simbólica, antecedida em fase anterior pela

---

representação mental do objeto. A possibilidade de representar simbolicamente o objeto vai permitir ao futuro leitor: primeiro, relacionar a imagem com o objeto; segundo, representar graficamente o objeto; terceiro, relacionar a palavra ouvida com o objeto; quarto, relacionar a palavra escrita com o objeto. Além disso, a representação mental do objeto permite o aparecimento da imitação diferida.

Quer o período pré-conceptual (dos 2 aos 4 anos), quer o período intuitivo (dos 4 aos 7 anos), ambos no estágio pré-operatório, devem ser considerados nesta relação entre os interesses de leitura e o desenvolvimento psicológico. O primeiro, porque se caracteriza pela noção ainda não conceptual dos signos verbais que a criança adquire; o segundo, porque o modo intuitivo de se chegar ao conhecimento deve ser enriquecido por outros mais objetivos e experimentais (Cervera, 2004: 24).

Egocentrismo, animismo e artificialismo caracterizam a personalidade da criança deste estágio e constituem elementos importantíssimos para o mediador. O primeiro leva a criança a considerar a sua perspetiva como absoluta “tendendo à coisificação dos seus pensamentos, sentimentos e sonhos” (Bastos, 1999: 35); o segundo leva a criança a atribuir vida a objetos; finalmente, mais do que atribuir vida aos fenómenos naturais, a criança acredita que resultam da ação explícita de um criador, o chamado artificialismo.

A imitação diferida conduz ao jogo dramático, e o animismo ao prazer pelo conto e pela fábula, uma vez que nestes existe personificação e antropomorfismo. São de interesse para a criança que se encontra neste estágio um leque vasto de temáticas e de abordagens, pois trata-se de uma idade de grande curiosidade e abertura para o mundo. É uma fase muito vasta que vai da aquisição da linguagem, em que a criança é ainda pré-leitora, para se tornar uma futura leitora. Não desenvolve apenas os mecanismos de leitura, mas igualmente a possibilidade de formular ideias e juízos de valor e assim, fazer uma leitura interpretativa da realidade.

---

A imagem deve estar presente nos livros, acompanhada de texto, que pode ser cada vez mais extenso. Para além da parte visual, também é de interesse para a criança deste período a leitura com acompanhamento musical. Segundo Cerrillo (2003: 240) os textos devem ser escassos em carga conceptual, breves e claros. Deve, portanto predominar a prosa e a poesia pouco adjetivada, com poucas descrições, como veremos mais à frente.

Appleyard (1991 *apud* Bastos, 1999: 33-34) apresenta uma classificação que denominou de “papéis” que assumimos enquanto leitores, ao longo das nossas vidas. Interessa-nos, em particular o primeiro papel, onde se encontra a criança pré leitora - “leitor como *player*” . A palavra *player* não tem equivalente no português, por estar simultaneamente associada à ideia de jogador e de ator. Trata-se de um leitor ouvinte e simultaneamente ator, ou participante, na medida em que se identifica com as personagens e “vive” a narrativa. Através da narrativa, recria a realidade de um modo simbólico e fantasista, para conseguir ultrapassar as dificuldades reais.

Interessa-nos também atentar aos outros “papéis”, porque muitas vezes utilizamos excertos de obras, textos e livros que não foram escritos para crianças de idade pré-leitora. Partindo desta terminologia, poderemos questionar o que leva um leitor *Player* a apreciar um texto que se enquadra em características psicológicas de um leitor que assume outro “papel”.

Cada um destes momentos é caracterizado em função dos laços que o indivíduo estabelece com a leitura, laços esses dependentes não só de características psicológicas, mas também de todo um conjunto de fatores que influenciam a leitura (Bastos, 1999: 34). Não só é considerada a componente intelectual, através da relação que se estabelece entre a leitura e as fases o desenvolvimento cognitivo do modelo de Piaget, mas também os aspetos sociais e afetivos. É no conjunto destes fatores que o mediador atua, identificando os interesses específicos do leitor. Descobrir as exigências literárias da criança de acordo com o seu desenvolvimento psicológico não é fácil. Mas é bom tentar conhecê-las, mesmo que seja no quadro de aproximação e de hipóteses.

---

### 1.3 A Literatura Infantil e o Desenvolvimento da Literacia Emergente

As atividades desenvolvidas no PROL, incluindo aquelas que serão o objeto da nossa investigação, têm como finalidade desenvolver competências literárias em crianças dos 3 aos 5 anos, através de sessões contínuas e sistematizadas, durante o horário curricular do jardim-de-infância, desenvolvidas por um mediador e acompanhadas pelo educador responsável do grupo.

Do ponto de vista conceptual, há que clarificar a noção de literacia precoce, ou emergente, expressão utilizada nos últimos anos, decorrente das preocupações que envolvem a literacia.

A literacia compreende “a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo” (Benavente, 1996: 4), de forma a desenvolvermos os nossos próprios conhecimentos e potencialidades. Nesta perspetiva, é natural que numa sociedade abundante em informação e em veículos de informação, seja de importância extrema atentar aos níveis de literacia. A leitura e a escrita são instrumentos de trabalho e de lazer que nos fornecem acesso ao conhecimento; são o que melhor nos capacita para nos tornarmos indivíduos informados e ativos.

Em Portugal a expressão ganhou importância quando, em 1995, uma equipa do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, coordenada por Ana Benavente, apresentou os resultados de um estudo nacional de literacia. Mais tarde publicado no livro *A Literacia em Portugal - Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, o estudo revelava os níveis preocupantes de iliteracia dos jovens e adultos de então.

Daqui decorre a necessidade de desenvolver práticas que promovam a leitura e a escrita desde os primeiros anos de vida, ou seja logo no período da educação pré-escolar. Se, conforme afirma Mata (2008: 9), “as crianças

---

desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados”, ou seja, antes da entrada para o 1.º ciclo do Ensino Básico (EB), então as suas competências são desenvolvidas de acordo com os modelos mais próximas: a família, numa primeira instância, e o Jardim-de-Infância (JI), numa segunda instância. E, se em contexto familiar, existe a possibilidade dos modelos serem limitados, cabe ao JI promover uma abordagem eclética e rica da linguagem, da comunicação e da literatura.

No reconhecimento de que é benéfico agir precocemente perante este e outros problemas de desenvolvimento, surgiram em 1997 as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE). Atualizadas e reeditadas em 2016, as OCEPE compreendem um conjunto de referências para o educador planear e organizar as aprendizagens – as áreas de conteúdo. Sem descurar a transversalidade do saber (nomeadamente em idades tão precoces), é de salientar o destaque dado, na época, ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, incluído na área de conteúdo de expressão e comunicação:

Esta abordagem à escrita situa-se numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente. (OCEPE, 1997: 66)

É este o campo de atuação da literacia emergente, apresentando-se como uma primeira fase do desenvolvimento da literacia. Não se trata de uma aprendizagem formal, mas orientada, atenta à aquisição natural de certas competências.

Várias investigações levadas a cabo nos últimos anos comprovam os benefícios da implementação sistematizada de práticas de literacia emergente na prevenção de dificuldades futuras da leitura e da escrita. Dos diversos estudos, Cadima, Leal, Peixoto e Silva (2006: 2, 3) resumem os seguintes benefícios:

- 
- o contacto da criança com os livros contribui para um conhecimento significativo das convenções do material impresso (incluem, por exemplo, sinais de pontuação e direccionalidade da escrita);
  - o reforço da consciência fonológica, na medida em que esta antecipa a aprendizagem da leitura;
  - o conhecimento antecipado das letras, quer seja das correspondências letra-som, quer seja do nome das letras;
  - a aquisição de vocabulário ajuda a criança a dar significado às palavras escritas.

Na sequência deste enfoque dado à iniciação à escrita e à linguagem oral na educação pré-escolar, surgiram, em 2008, duas publicações do Ministério da Educação, coordenadas por Inês Sim-Sim:

- *A descoberta da Escrita – textos de apoio para educadores de infância;*
- *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - textos de apoio para educadores de infância.*

Resultam ambas de um conjunto de informações identificadas em estudos anteriores, aos quais se associaram propostas de aplicações práticas em contexto pedagógico.

Em 2010, o Ministério da Educação definiu, em simultâneo com as metas de aprendizagem dos três ciclos do ensino básico, as metas finais de aprendizagem para a educação pré-escolar, com o intuito de contribuir

para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planear processos, estratégias e modos de progressão para que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo. (Albuquerque, 2010: 4).

Apesar da polémica gerada em torno das Metas Curriculares, ao ponto de serem retiradas, é relevante ter-se incluído na educação pré-escolar, no domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita algumas das referidas competências literácitas:

- 
- a consciência fonológica;
  - o reconhecimento e escrita de palavras;
  - o conhecimento de convenções gráficas;
  - a compreensão de discursos orais e interação verbal.

Na continuidade desta preocupação relativa ao desenvolvimento da literacia em educação pré-escolar, de acordo com as novas OCEPE, existem duas componentes básicas na aquisição da linguagem: a comunicação oral e a consciência linguística.

A comunicação oral compreende domínios como o vocabulário e a construção frásica, aos quais se associam muitas aprendizagens como as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar, os tipos de frases (afirmativa, exclamativa, interrogativa), a existência de uma ou mais orações, etc.

A diversidade de pessoas com que as crianças contactam e de situações comunicacionais contribuem para melhor se apropriarem das diferentes funções da linguagem. Numa instituição que promova atividades várias fora do estabelecimento e/ou com diferentes agentes educativos, as crianças confrontar-se-ão com diferentes situações comunicacionais. Uma vez que nem todas as crianças vivem experiências comunicacionais ricas fora do espaço do jardim-de-infância, é necessário:

que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns. Cabe ao/a educador/a alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções, que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores. (OCEPE, 2016: 66).

Relativamente à consciência linguística, consideram-se as seguintes dimensões: a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática.

---

A consciência fonológica prende-se com a identificação de sílabas, de unidades intrassilábicas (unidades menores que uma sílaba, mas maiores que um fonema) e de fonemas. Existe uma relação de interdependência entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura: "Tanto a capacidade de análise do oral é importante para o processo de codificação da escrita, como este processo promove o desenvolvimento de níveis de análise fonológica cada vez mais elaborados" (OCEPE, 2016: 68).

A consciência da palavra compreende a capacidade de identificar a palavra enquanto elemento da frase. A criança identifica palavras que têm significado para ela. Por isso, começa por nomes e verbos e progressivamente inclui outro tipo de palavras, como adjetivos, preposições, etc.

A consciência sintática refere-se à compreensão e progressivo controle da organização gramatical das frases.

Estes pormenores referidos nas novas OCEPE sobre a linguagem oral, assim como outros relativos à abordagem à escrita, contêm indicações que iremos mais à frente relacionar com as atividades do PROL. Neste capítulo interessa apenas referenciá-los, por serem elementos indicadores de preocupações atuais.

Independentemente de já se desenvolverem há muito tempo estratégias de promoção do livro e da leitura, pensar, em particular, na literacia emergente, ou seja, no conjunto de "competências, conhecimentos e atitudes que antecedem e preparam a aprendizagem formal da leitura e escrita" (Sulzby & Teale 1996 *apud* Alves & Teixeira, 2012: 1543) tem desencadeado ações diversas que, a seu tempo, poderão dar frutos numa alfabetização mais eficaz.

Em concordância com a opinião de Gomes e Santos (2005: 9) sobre aspetos que devem estar presentes num programa de literacia emergente, na conceção geral do PROL e na planificação regular procuramos sempre manter uma abordagem holística da aprendizagem: atentar ao nível de desenvolvimento físico, motor, cognitivo e psicossocial da criança.

---

Não só as produções poéticas selecionadas procuram ajustar-se àquilo que acreditamos serem as necessidades da criança, como também o recurso às várias expressões artísticas contempla componentes lúdica e estética, imprescindíveis a um desenvolvimento global saudável. Por esse motivo proceder-se-á a uma pesquisa adequada sobre o papel da poesia na mediação em leitura, bem como sobre o contributo das expressões artísticas em contexto educativo para o desenvolvimento infantil.

---

## **2. A Poesia e as Expressões Artísticas Integradas em Educação**

Refletir sobre a poesia em geral e a poesia para a infância em particular é essencial para o nosso trabalho, para melhor determinar o nosso campo de atuação artístico, pedagógico e didático. Esse será o primeiro aspecto que abordamos neste capítulo. Dada a natureza da experiência que desenvolvemos e os objetivos estabelecidos para este trabalho, tentaremos também refletir sobre o papel das expressões artísticas na educação e das articulações que se podem estabelecer nesse âmbito com um trabalho com a poesia.

### **2.1 O Discurso da Poesia e a Criança**

Para conseguirmos identificar o que caracteriza estilisticamente a poesia, temos que enquadrá-la na linguagem literária, ou artística, em oposição à linguagem utilitária. Esta é clara e deve servir de ferramenta para outros fins que não a fruição. Quanto mais for por todos compreendida, melhor cumpre os seus objetivos; não se espera ambiguidade na linguagem utilitária. Em contrapartida, a linguagem literária, desvia-se da norma e provoca ambiguidade no leitor, não no sentido de confundi-lo, mas por ser polivalente, permitindo, assim, diversas interpretações. A linguagem artística faz atuar no leitor o prazer, as emoções, a imaginação, a criatividade.

Para Maria Vitória Sottomayor (2003: 36), a principal diferença entre as duas linguagens é a evocação de imagens, através dos elementos fónico e articulatorio das palavras no verso.

Ao contrário da linguagem utilitária, cujo valor informativo está claramente presente e condiciona diferentes leituras, a linguagem literária, ou artística está aberta à subjetividade de cada leitor, porque vive de uma linguagem conotativa.

---

Como veremos ao longo deste capítulo, a poesia é, por excelência, o campo privilegiado de atuação da linguagem literária. Na poesia as componentes lúdica, estética e criativa prevalecem sobre todas as intenções, compreendendo uma amplitude estilística inesgotável. Além disso, é onde encontramos a maior concentração de recursos expressivos (Sottomayor, in Cerrillo & Yubero, 2003: 36).

Um dos núcleos de reflexões teóricas em torno da poesia é a ambiguidade e pluralidade do discurso poético (Bastos, 1999: 159). Resultam de um sentimento de estranheza, porque aquilo que nos é mais familiar é apresentado de um modo diferente. A poesia parte da nossa experiência de vida como leitores para nos fazer sentir novas experiências; é possuidora de uma linguagem específica que nos faz ver o quotidiano, de um modo diferente. Há, assim, um processo de transformação da realidade.

Será que se opõe à narrativa? Numa primeira impressão pensamos que sim, quer seja pela forma quer seja pela linguagem. Simplificando, na narrativa predomina a linguagem denotativa, enquanto na poesia encontramos a linguagem conotativa.

Do ponto de vista formal, não podemos dizer ser apenas o verso que faz o poema. Reconhecemos a existência de textos em verso paupérrimos em linguagem artística e de narrativas exemplarmente enriquecidas de momentos poéticos.

Mas para chegarmos a bom porto quanto a linhas orientadoras do nosso trabalho não podemos subestimar a riqueza formal do verso e entendemos ser este o ponto de partida para uma melhor compreensão estética da poesia.

Começamos, então, por referenciar as principais características que diferenciam a poesia narrativa da lírica, apontadas por Cervera (2004: 82-84). Deixamos de parte a prosa poética, apesar de reconhecermos o seu valor inquestionável no contacto com a linguagem poética. Como veremos adiante, no trabalho com crianças desenvolve-se a linguagem poética qualquer que sejam as formas que lhes apresentamos.

---

Na poesia lírica, quando existe descrição de uma ação, ela faz-se sob um determinado ponto de vista, com uma subjetividade que torna estático todo o conjunto da ação. Em contrapartida, a poesia narrativa toma um carácter mais dinâmico e o elemento fáctico concreto está mais presente. A atenção dada à ação proporciona uma maior objetividade, tornando o elemento lírico, quer seja na forma, quer seja no conteúdo, menos evidente. Nalguns casos (como em fábulas), a ação domina de tal modo, que passamos a ter um conto versificado, em vez de poesia. Daí dizer-se não ser o verso que torna um texto poético. Este pressuposto vem questionar a ideia apresentada no início do capítulo sobre a impressão imediata que temos da poesia se opor, pela forma, à prosa. Para sermos justos e precisos, o verso supõe uma forma de dizer que afeta o que se diz, dando-lhe um significado concreto (Mota & Utanda, 2003: 107).

No caso do poema lírico, a ação aparece para evocar a expressão de sentimentos. A poesia como linguagem redundante é aqui muito notória, acentuando a dimensão emocional deste género. Predomina a primeira pessoa do singular, muitas vezes no presente do indicativo, enquanto na poesia narrativa o discurso faz-se na terceira pessoa do pretérito, onde, por norma, não existe sujeito poético.

Mas Cervera, na sua obra *Teoría de la Literatura Infantil* distingue ainda um terceiro grupo, que denominou de poesia lúdica, onde “a comunicação sonora com criação e acumulação de sons” (2004: 82) desvia do leitor o interesse pelo significado do texto. Inclui textos tradicionais, que geralmente acompanham canções e jogos infantis, mas também criações novas que, embora ultrapassem as possibilidades da criança as apreciar estilisticamente, respondem ao seu espírito lúdico.

São disso exemplos, a rima tradicional “O tempo perguntou ao tempo”, ou a adivinha da Uva-passa e o poema “Trem de Ferro”, de Manuel Bandeira, textos por nós utilizados nas sessões que iremos relatar mais à frente (vd. sessões PROL de 03 de dezembro e de 27 de junho).

---

As crianças envolvem-se frequentemente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, demonstrando prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir as suas relações. (OCEPE, 2016: 67)

A função lúdica da língua está, inevitavelmente, associada ao desenvolvimento da linguagem, porque é jogando que a criança aprende. Ao longo do seu crescimento, as suas necessidades de experimentação e aprendizagem vão mudando. No bebé, o desenvolvimento linguístico resulta, em particular, de exercícios de imitação e de recriação formais. O mesmo já não costuma acontecer com a criança de cinco anos. Se na primeira infância predomina o interesse pela forma da palavra, progressivamente vai-se equiparando ao interesse pelo conteúdo, fase em que começa a surgir o jogo de significados. Entre as atividades descritas na parte II do trabalho, encontramos por exemplo, o jogo de identificação de antónimos, com o prefixo “des” (vd. sessão PROL de 22 de fevereiro), ou as palavras recortadas, com a apresentação das sílabas trocadas *gão dra*, *barão tu*, *tros mons*, *xa bru* (vd. sessão PROL de 7 de março).

Em qualquer dos casos existe um desafio a ser ultrapassado pela criança. Esta é a estratégia do jogo: apresenta-se uma dificuldade que estimula o(s) processo(s) para resolvê-la.

Cervera (2004: 203) destaca doze atividades lúdicas que se podem converter em educativas: descobrir ou decifrar, prolongar, reduzir, ampliar, transformar, desenvolver, combinar, recordar, completar, inventar, expressar e interpretar (plástica ou dramaticamente).

Quando se reflete sobre a função lúdica da língua na poesia, fala-se, com frequência, da musicalidade, do ritmo e da própria palavra. A musicalidade e o ritmo completam a impressão de jogo, que é notória na poesia de cariz tradicional, quer tenha ou não como destinatário explícito a criança (Bastos, 2005: 61).

---

Independentemente do leitor a que se destina, na poesia a palavra aparece integrada em combinações que vão desde a forma ao significado. Nestas combinações podemos encontrar uma relação com o jogo e com a criatividade (Cervera, 2004: 81): “O que interessa são as próprias palavras, são elas que detêm a nossa atenção” (Bastos, 1999: 159)

Tendo em conta que o jogo é uma atividade natural para a criança, então ela pode encontrar na atividade poética o jogo que privilegia a palavra - “A poesia apresenta-se à criança como a grande oportunidade para manejar palavras, contemplá-las de ângulos distintos e jogar com elas” (Cervera, 2004: 81).

No tema musical “O meu chapéu tem três bicos”, o desafio é retirar progressivamente as palavras; em todos os jogos em que pedimos um sinónimo ou um antónimo, estamos perante um exercício de ampliação do léxico ou de recordação; a busca de rimas para as palavras são exercícios em que a criança completa, inventa e, de certo modo, interpreta. As aplicações educativas que encontramos nas atividades lúdicas à volta da poesia e da palavra são múltiplas.

A propósito do jogo com a palavra, Cervera começa por evocar o jogo simbólico sem objeto. Ao jogar com a palavra, a criança não tem nenhum objeto para o *transformar* noutro; pode ter a imagem mental de um objeto, mas atua como se tivesse dito *objeto*. E esta imagem destaca umas vezes a forma do objeto; outras, o seu som; outras, o seu funcionamento; às vezes associa-a a outra imagem ou a outro objeto (2004: 202). De várias palavras que se apresentam à criança ela pode tentar descobrir uma outra que está contida nas primeiras pela descrição, pela definição, ou pelo som.

Associar jogo com palavra ou jogo com literatura é tomar necessariamente as palavras como se fossem objetos, observá-las (...) e descobrir que, sem deixar

---

de serem palavras – literatura -, encerram mais *quilates* do que aparentam.<sup>3</sup>  
(Cervera, 2004: 202)

Outro aspeto a considerar é o recurso à imagem. À leitura de um poema nem sempre se associam imagens. Contudo, a criança, para melhor perceber a realidade, tem que recorrer a imagens. São elas que, vulgarmente, ao serem verbalizadas resultam em metáforas, comparações, personificações.

A metáfora e a comparação não são, *a priori*, usadas pela criança para enriquecimento; são antes uma necessidade face ao vocabulário ainda pouco extenso. A personificação e o animismo aparecem no discurso da criança graças ao pensamento animista do estágio de desenvolvimento pré-operatório; estão “de acordo com a visão animista do mundo que caracteriza as crianças mais pequenas” (Gomes, 1993: 75)

Os recursos expressivos, para nós ornamento indissociável da literatura, ajudam-nos a *estar próximos da criança* e jamais deverão ser subestimados perante o argumento de que ela não conseguirá entendê-los. Reiteramos José António Gomes (1993: 74), que rejeita “a ideia de que a criança não se encontra em condições de receber uma poesia de pendor imagístico, ainda que reconheçamos que tais condições são de natureza diferente das do leitor adulto”. E acrescenta ainda, citando Jacqueline Held, que no campo linguístico, enquanto o adulto não impõe definitivamente à criança a linguagem como conjunto de regras a respeitar, esta [a poesia] atrai o pequeno falante “não pelo seu aspeto simples e unívoco”, mas precisamente pela pluralidade e a ambiguidade semântica, pois estas “abrem à exploração um campo sentido como infinito, inesgotável” (Held 1980 *apud* Gomes 1993: 36-37).

---

<sup>3</sup> “Asociar juego com palabra o juego com literatura estomar necessariamente las palabras como se fueran objetos, observarlas, a veces com atención microscópica, y descubrir que, sin dejar de ser palabras – literatura -, encierran más quilates de los que aparecen a primera vista.” (Tradução livre da autora).

---

Assim, os recursos expressivos, que predominam por excelência na linguagem poética, despertam o interesse da criança por se elevarem ou se distanciarem de uma intenção meramente informativa.

Tal como usa a metáfora como uma necessidade, também a criança inventa novas palavras quando não consegue encontrar no seu campo lexical a palavra ou as palavras adequadas a uma determinada situação ou representativas de uma certa imagem. Por isso, aprecia o texto com palavras inventadas a partir de palavras que já conhece. A recriação de palavras está associada a invenção de significados, mas também pode ultrapassar o conteúdo semântico, como vimos anteriormente.

À medida que cresce, a criança aumenta o poder de compreensão da leitura. A metáfora espontânea diminui e a necessidade de exercitar a articulação de palavras e sons em jogos verbais cruza-se cada vez mais com o interesse pelo significado das palavras, resultando em descobertas rebuscadas de humor.

Estas associações criativas e originais assumem por vezes particular beleza fónica. Daí, considerar-se muito importante ler poesia em voz alta. A criança é particularmente sensível à componente fono-articulatória que, ao ser lida, produz um efeito-surpresa, ao qual se alia o encantamento pela descoberta. Pode ainda produzir aquilo que Glória Bastos denominou de efeito de comicidade (1999: 159), resultante do contraste entre o real e o imaginário.

Mas para melhor aprofundar esta questão, é necessário responder à questão *o que é a poesia de cariz infantil e quem a produz?*

Cervera (2004: 84-86) aponta três origens que podemos atribuir à formação da poesia para crianças: a poesia tradicional, a poesia que o autor escreve para a criança e a poesia produzida pela própria criança.

A poesia tradicional, muitas vezes não direcionada para a criança, conquistou o seu interesse por recorrer frequentemente a jogos de palavras e a

---

um ritmo muito vincado, tornando-se, por vezes suporte literário para jogos de movimento. Inclui rimas, destrava línguas e trava línguas, adivinhas, orações, vilancicos, canções de corro e combo, e romances. Embora existam inúmeras recolhas, há ainda um longo caminho a percorrer quanto à linguagem e sua relação com a criança.

Vulgarmente inspirada na poesia tradicional, encontramos a poesia de autor escrita para crianças. Evidenciou-se, durante muitos anos, pela sensibilidade, a ternura, o didatismo e a limpeza moral. Nos últimos trinta anos, afortunadamente e graças ao contributo da psicologia, muito mudou no que se refere ao é adequado e benéfico para a criança. Assim, hoje podemos ter uma poesia rica em ludicidade, influenciada por diferentes culturas e liberta de constrangimentos morais que caracterizaram outros tempos.

Maria Vitória Sottomayor apresenta vários exemplos onde a poesia tradicional serve de inspiração para a criação literária para crianças, alguns pelos temas, outros pelos recursos construtivo-formais (2003: 37-41). Mas num outro extremo, fala-nos de autores que utilizam recursos, aparentemente, vedados à criança: verso livre, “encavalgamentos”, ausência de rimas, temas de uma subjetividade, ou relativos a sentimentos que se espera ser compreendidos pelo jovem, mas não pela criança. Poesia de autores como Fernando Pessoa, ou Eugénio de Andrade que não terá sido escrita para o público infantil, deve também a criança ouvir.

Qualquer que seja, o poema deve ficar aberto a diferentes interpretações, quer seja por via do sentimento, do jogo, da percepção, ou da intuição. A autora utiliza a expressão *ressonância interior* para designar o que antecede a interpretação formal ou a compreensão do significado profundo de um poema e que está ao alcance de qualquer um (incluindo a criança). A percepção estética de um poema é possível mesmo que as competências literárias sejam limitadas e deve ser estimulada para conseguirmos desenvolvê-las.

---

Cervera (2004: 85-86) acrescenta, ainda, a poesia produzida pela própria criança, quer seja a que surge espontaneamente, quer seja escrita por iniciativa própria ou em âmbito escolar. Nunca será por demais reforçar que as expressões poéticas produzidas pela criança resultam por um domínio da língua ainda pouco desenvolvido: muitas vezes, não conseguindo usar uma linguagem mais denotativa na busca das palavras para melhor se expressar, acaba por se fazer recorrer de uma linguagem mais subjetiva, que aos ouvidos de um adulto parece rica em interpretações. É o caso da metáfora, que a criança tantas vezes usa espontaneamente, e tão poucas vezes é capaz de refletir sobre a riqueza poética das suas expressões. Como referimos antes, o facto de a aplicar (mesmo que irrefletidamente) contribui para que aprecie a sua presença ao ouvir poesia.

A pluralidade de interpretações faz-se através desta linguagem conotativa, através desta subjetividade. Às palavras são atribuídos significados diferentes dos habituais, por vezes porque se estabelecem relações estranhas em termos de natureza semântica/de significado.

Contudo, é importante ressaltar que, na função poética a linguagem conotativa não se opõe à denotação. Muito mais do que uma variação da linguagem utilitária, a função poética é antes um desvio. (Mota & Utanda, 2003: 108)

A literatura infantil contemporânea, e mais concretamente a poesia, remete-nos para a dúvida, para a reflexão e discussão em busca de respostas, para assim se descobrir diferentes percursos até se chegar a um conceito, ou mais generalizadamente, ao conhecimento.

Procurar e encontrar outros modos de expressar um mesmo significado é reinventar a língua. E reinventar a língua faz-se na poesia para a infância,

---

quer seja pela recuperação das formas da rima tradicional para a infância, quer seja pelo poder atuante da palavra sobre o mundo (Bastos, 2005: 61).

Cria-se, em ambos os casos (recuperação das formas tradicionais e poder atuante da palavra sobre o mundo) uma lógica interna aos textos, onde “valem as leis que eles próprios procuram erigir como válidas e não a comparação com o real extraliterário e a comunicação do cotidiano (...)”(Bastos, 2005: 61).

A língua torna-se, assim, objeto de reflexão, pela progressiva tomada de consciência da sua complexidade (OCEPE, 2016: 67)

## **2.2 As Expressões Artísticas e a Promoção da Literacia Emergente**

Vemos as expressões artísticas num contexto global e integrador. Artes visuais, música, movimento e drama são pensadas nesta perspetiva multidisciplinar. Por isso, jamais conseguiríamos pensar um projeto de literacia para idades pré-leitoras sem a coexistência de todas as manifestações artísticas. Sendo o nosso perfil de intervenção educacional e estética fortemente influenciado pelo binómio arte-educação, entendemos ser imprescindível uma contextualização do que têm sido as expressões artísticas na educação pré-escolar.

Interessa, antes de mais, saber a razão por se ter colocado em consideração incluir as expressões artísticas em orientações curriculares e pedagógicas. Atualmente são inquestionáveis os benefícios de uma educação pela arte. O longo percurso até este reconhecimento terá começado em Platão, que já considerava a evolução espiritual, a harmonia, a contemplação estética, através da música, das letras e das ciências, como bases para uma plena formação pessoal e social e já incluía no processo de aprendizagem

---

estratégias como o jogo. A par com os saberes e os conteúdos, Platão entendia que a educação dependia do jogo (paideia) (Martins, 2002: 50).

Amílcar Martins (2002: 51) elenca uma série de outros conceitos indissociáveis do binómio arte-educação, além do jogo, que estão na base de algumas das perspetivas mais conhecidas das expressões artísticas integradas em educação: Arte; Expressão; sensibilidade; prazer; criatividade; aprendizagem.

Estes conceitos norteiam o nosso trabalho: a Arte, possuidora de uma linguagem própria, ajuda a criança a comunicar, interrogar e interpretar o mundo; a sensibilidade para apreciar o Belo, não com juízos de valor, mas com todos os sentidos e a própria sensibilidade do mediador, facilitam a livre expressão, o prazer e a aprendizagem; a aprendizagem, sempre vivencial, promove a aquisição de um conhecimento abrangente, de um saber holístico e não lógico-instrumental; e, finalmente, a criatividade, que queremos sempre ver crescer nas crianças e que tanto prezamos, em última instância, para que as nossas propostas se tornem atrativas.

Durante a década de 1960 passou-se a ver “a criança como um ser criador, dotado de formas próprias de expressão” (Pais, in Fróis, 2000: 13), o que veio alterar o processo de aprendizagem no sentido de potencializar essas capacidades ao serviço da educação e, desde então, o processo criativo ganhou importância.

Hoje, reconhece-se a educação artística como um meio privilegiado de desenvolver competências criativas e a criatividade é, não só um objetivo pedagógico, mas também um objetivo económico-social, já que se trata de uma competência que promove a cidadania e a sustentabilidade da sociedade.

A prática das expressões artísticas promove o desenvolvimento da criatividade e de competências sociais, que não podem ser descuradas perante o rápido avanço tecnológico, desencadeador de uma capacidade cada vez

---

mais rápida de processar informação. Na Conferência Mundial sobre Educação Artística, de 2006, na sua comunicação, António e Hanna Damásio dizem que esta capacidade cognitiva está a adaptar-se plenamente aos estímulos externos, perceptível nas crianças e nos jovens que, não só conseguem processar a informação cada vez mais depressa, como conseguem processar mais do que uma informação em simultâneo. Mas alertam que, emocionalmente, o cérebro não consegue acompanhar esta evolução. Assim, há uma desconexão entre o processamento emocional e o processamento cognitivo, que só por si não é grave. As consequências acontecem a nível moral, já que “o comportamento moral do tipo que constitui fundamento sólido para a cidadania requer a participação necessária das emoções” (2006: 9). Além disso, as neurociências comprovam que disfunções emocionais afetam julgamentos morais, uma evidência da conexão entre emoção e desenvolvimento da cidadania.

A crescente desconexão emocional e cognitiva pode tornar os indivíduos moralmente incapazes, mesmo que os seus cérebros estejam neurologicamente intactos.

O comportamento moral requer exemplos observáveis ou narrados, acompanhados de um trabalho de reflexão e discussão. Os autores apontam a educação artística como facilitadora desse trabalho, que conduz à formação de bons cidadãos. Relembrem que a criatividade, qualidade enaltecida por aqueles que defendem a inovação e o desenvolvimento tecnológico, também se exercita de modo inegável, na educação artística.

Da conceptualização à prática pedagógica, o papel das políticas educativas é fulcral. São as políticas que tornam possível a aplicação de conceitos e ideias, que já terão sido comprovados em experiências e trabalho de campo de carácter científico. Entre os diversos autores e estudos, foi a obra “A Educação pela Arte”, de Herbert Read (cuja primeira edição data de 1943)

---

que esteve na base de reformas educativas na Inglaterra e que, por sua vez, influenciaram outros países, nomeadamente o nosso.

O livro, que começou por ser a edição de um trabalho académico, mobilizou a intervenção de professores, educadores e psicólogos para que se tornasse possível a Arte ao serviço de uma educação pessoal, social e afectiva do indivíduo, ou seja, de um desenvolvimento pleno do Ser Humano.

Em Portugal, a fundação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte (em 1950) foi o primeiro passo na emergência das artes ao serviço da educação, ao promover a utilização da expressão artística como metodologia pedagógica. Entretanto, vários estudos foram desenvolvidos, nomeadamente de Arquimedes Santos e, em 1971, o Curso de Professores de Educação pela Arte trouxe para o terreno um conjunto de pessoas capazes de fazer a diferença e de mobilizar alterações nas políticas educativas do pós 25 de Abril.

Depois da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei nº46/86), encontramos, na década de noventa do século passado, tanto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como no programa do 1º Ciclo do EB, as áreas da expressão e educação musical, expressão e educação plástica, expressão e educação dramática e expressão e educação físico-motora. As artes aparecem como metodologias exemplares para se conseguir uma educação integral da criança nos vários níveis (socioafetivo, intelectual e físico-motor). A valorização do desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa e o estímulo à atividade lúdica (que constam nos objetivos para a educação pré-escolar), consideraram-se, a partir de então, indispensáveis no trabalho pedagógico, para o qual se praticavam as diversas expressões.

De salientar ainda o contributo, inquestionável e imprescindível, da Fundação Calouste Gulbenkian para a investigação e para o desenvolvimento de projetos.

Sobre as novas OCEPE, a área que antes compreendia o domínio das expressões e agora tomou a designação de domínio da educação artística, foi

---

enriquecida com o contributo da equipa de Educação Estética e Artística (EEA) da Direção Geral de Educação.

No terreno desde 2013, esta equipa multidisciplinar tem reforçado os princípios teóricos estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo relativos às diferentes formas de arte em contexto escolar, através da formalização de práticas educativas. Desenvolve, acompanha e coordena estudos e propostas de orientação pedagógica e didática da educação artística. Promove a articulação entre instituições educativas e instituições de carácter cultural.

No que respeita à formação inicial e contínua, a equipa de EEA assume um papel importantíssimo na valorização da componente estética e artística dos profissionais de educação. Pela sua natureza multidisciplinar e globalizadora, consegue identificar necessidades e recursos pedagógicos específicos de aprendizagem estética e artística em todos os ciclos de escolaridade.

Concretamente, no caso da Educação Pré-Escolar a equipa de EEA tem influenciado alterações positivas na prática pedagógica: hoje, temos profissionais mais conscientes da necessidade de trabalhar as múltiplas linguagens artísticas e capazes de aplicar técnicas e estratégias artístico-pedagógicas.

As OCEPE incluem, agora, no domínio da educação artística, os subdomínios, que correspondem a diferentes linguagens artísticas:

- Artes Visuais;
- Jogo Dramático/Teatro;
- Música;
- Dança.

O domínio da educação artística “engloba as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar,

---

representar e compreender o mundo” (2016: 6). A expressão artística funciona, assim, como estratégia ou recurso indispensáveis para a criança aprender.

De Platão até aos nossos dias, a criatividade e a imaginação, mais do que objetivos educacionais, são também estratégias para o desenvolvimento de valores democráticos de tolerância e cidadania. O “Apelo Internacional para a Promoção da Educação Artística e Criatividade nas Escolas” da UNESCO, em 1999, fez-se como parte de construção de uma cultura de Paz.

É neste paradigma que nos situamos e nele atuamos conscientemente: desenvolvemos competências literárias utilizando estratégias artístico-pedagógicas, assentes em valores intrínsecos à educação em geral (democracia, cidadania, tolerância).

Do ponto de vista prático, a presença das componentes corporal e dramática é muito vincada nas nossas sessões, nomeadamente na leitura poética. Por vezes, com alguma encenação, adquire um carácter mais performativo.

As artes visuais compreendem essencialmente a interpretação de obras de pintura e de ilustrações. As atividades de expressão plástica que realizamos na própria sessão costumam ter um carácter muito experimental e pouco moroso, uma vez que temos pouco tempo. Conseguimos, contudo, articular algumas propostas nossas, com atividades plásticas que o educador titular realiza com o grupo.

Temas musicais, melodias improvisadas para acompanhar determinado texto, (narrativa ou poema), instrumentos musicais, ou percussões variadas, que servem para acompanhamento sonoplástico, até a própria inflexão de voz na leitura poética, caracterizam o nosso modo de aplicar a componente musical.

---

Na descrição das atividades encontrar-se-ão exemplos de como integramos intencionalmente estes elementos artísticos.

---

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

---

---

## 1. Contextualização do Estudo Empírico: A Poesia no PROL - Um Projeto de Literacia Emergente em Jardim-de-Infância

### 1.1 Apresentação do Projeto

O trabalho realizado no âmbito da presente dissertação enquadra-se nas atividades do PROL – Programa de Literacia Emergente. Procura-se, neste programa, desenvolver competências literácitas, recorrendo, nomeadamente, à literatura e a outras expressões artísticas, em atividades regulares com grupos de JI.



Imagem 1 – Logotipo do PROL.

Com uma periodicidade semanal, as sessões, planeadas e dinamizadas por um mediador, ocorrem durante o horário curricular, com a duração aproximada de 45 minutos, sendo solicitada a participação do educador responsável do grupo.

Entre os vários objetivos do PROL destacamos:

- diversificar e ampliar a linguagem da criança, familiarizando-a com diferentes estilos comunicativos;
- permitir que a criança manipule livros diversificados e em diversos suportes;
- contribuir para uma deteção precoce de problemas emergentes de literacia e assim prevenir e ultrapassar dificuldades de aquisição da leitura e da escrita, através de uma avaliação sistemática da evolução

---

das diversas dimensões e consciências (fonética e fono-articulatória, morfológica, lexical e semântica, sintática e pragmática).

Como referimos já anteriormente, o PROL partiu do interesse comum de diferentes profissionais: criar um programa assente, por um lado, nas experiências de promoção do livro e de sensibilização para a linguagem literária, por outro, nos diversos estudos que demonstram a crescente preocupação com o desenvolvimento de competências literárias na criança pré-leitora.

Depois de alguns anos de colaboração em atividades pontuais de mediação literária e cultural, a equipa entendeu que devia reunir e sistematizar toda a experiência num único programa, com objetivos próprios. A convite dos proprietários da livraria Cabeçudos – Cabeças com Ideias, o programa foi concebido e desenvolvido por duas profissionais com experiência na mediação leitora<sup>4</sup>, no ensino e nas artes performativas, para ter como população-alvo crianças dos 6 meses aos 6 anos integradas em contexto de creche, jardins-de-infância e ensino pré-escolar. Destina-se tanto para salas com grupos heterogéneos, como com grupos homogéneos, organizados por faixas etárias e contempla também crianças com Necessidades Educativas Especiais.

A coordenação geral e os recursos materiais são suportados pela livraria Cabeçudos – Cabeças com Ideias e o desenvolvimento das atividades e respetiva avaliação são da responsabilidade das mediadoras. Fazem ainda parte da equipa duas consultoras nas áreas de psicologia e de educação especial.

No que se refere a recursos materiais, estratégias lúdicas e artísticas, destacamos, entre outros:

---

<sup>4</sup> Além da autora do presente trabalho, o PROL foi concebido por Paula Pina, docente no ensino superior, nas áreas de línguas, literatura e literatura infanto-juvenil, didática e artes.

- 
- Álbuns *silenciosos*;
  - Livros ilustrados (álbuns narrativos, poesia, livros de cariz técnico-científico e livros-documentário, livros-alfabeto e livros com números e formas, livros 3-D, livros de arte, etc.);
  - Jogos e rimas infantis: lengalengas, destrava-línguas, etc.;
  - Narrativas da tradição oral e contos tradicionais portugueses e do mundo;
  - Poesia de autores consagrados e de novos autores;
  - Música, canções, jogos musicais, dramáticos e expressivos;
  - Gestuário;
  - Instrumentos musicais e objetos sonoros e manipuláveis;
  - Fotografias e reproduções de obras artísticas;
  - Brinquedos e marionetas;
  - Cartões e letras móveis de vários materiais;
  - Textos de autoria das mediadoras, alguns resultantes de intervenções das crianças.

Usamos ainda um leque de objetos, tanto naturais (pedras, conchas, ramos, folhas...) como artificiais (fitas, bolas, cordas, elásticos, brinquedos, retalhos...).

Com a chancela *Ler Mais*, o PROL procura proporcionar um contacto abrangente e eclético com a literatura, não apenas de potencial receção infantil.

Não obstante a diversidade de abordagens em torno do livro e da literatura, o objeto central do presente trabalho circunscreve-se à utilização do texto poético. O nosso principal objetivo foi descrever e analisar as atividades planeadas e dinamizadas no PROL, com recurso a produções poéticas. Este objetivo decompõe-se em três objetivos específicos:

- 
- descrever e justificar a conceção e implementação de algumas das atividades realizadas em dois grupos de jardim-de-infância onde decorreu o PROL, tendo como suporte o texto poético;
  - refletir sobre essas mesmas atividades;
  - analisar o processo e os resultados obtidos.

## **2. Aspetos Metodológicos**

As estratégias que utilizamos em torno do texto poético resultam dum trabalho contínuo de aperfeiçoamento da equipa artístico-pedagógica do PROL, baseado na formação e experiência profissional de cada elemento.

Num trabalho de autorreflexão, ao tentarmos identificar metodologias, técnicas e estratégias pedagógicas e artísticas que nortearam a natureza particular das nossas propostas, vimo-nos influenciadas:

- pela prática de mediação leitora;
- pela formação em educação de infância, em geral, e pela metodologia do trabalho de projeto, em particular;
- pela perspetiva integradora das várias expressões artísticas na educação;

Deste modo, no PROL, aplicámos estratégias aperfeiçoadas nos últimos anos, na dinamização de atividades para crianças que envolvem o livro e a literatura. A diferença fundamental é que as fizemos com regularidade e tendo em conta o estímulo de competências de literacia.

Ao longo do ano letivo 2015/2016 decorreram as atividades que são objecto de estudo e análise do presente trabalho. Cada conjunto de quatro a cinco sessões era subordinado a um tema, no qual nos baseámos para a recolha e seleção de textos poéticos, numa antologia pessoal do mediador, que foi sendo reatualizada ao longo das sessões.

---

Cada sessão PROL é planeada semanalmente, tendo sempre presente um trabalho de continuidade, que vai sendo enriquecido com a contribuição das próprias crianças. O plano compreende sempre uma ou mais atividades em torno da poesia, que resulta de um alinhamento. Para esse alinhamento, existe um elemento desencadeador, que pode ser, por exemplo, uma necessidade do grupo trabalhar determinado fonema, um tema, ou uma simples palavra que tenha despertado interesse das crianças.

Trabalha-se a escuta, solicita-se a repetição, ou a associação da palavra/frase ao gesto/movimento, e encaminha-se o grupo para a participação criativa, quer seja colocando-lhes questões, quer seja partindo para um jogo de palavras.

No final das atividades, procedeu-se sempre ao registo, no diário pessoal do mediador, tanto das intervenções das crianças, como das alterações efetuadas ao plano da sessão. Através da educadora, conseguimos recolher (e também registar no diário) elementos de observação do grupo dos momentos subsequentes às sessões.

Baseando-nos numa metodologia de investigação-ação, recolhemos dados para análise:

- no nosso diário pessoal do mediador;
- num inquérito por entrevista, realizado com as educadoras responsáveis pelos grupos.

Na generalidade, ao avaliar procura-se averiguar se os objetivos fixados para determinada ação estão a ser ou foram atingidos. No caso de uma investigação, vários são os elementos a analisar para que os objetivos sejam atingidos e, dada a complexidade de variantes, torna-se necessário criar um plano de avaliação.

Na medida em que o processo de investigação-ação é cíclico, quando avaliamos um ciclo não estamos apenas a concluir a ação já desenvolvida. A avaliação tem que ser também considerada como um elo de ligação entre a ação desencadeada e a perspetiva de outras ações futuras (Monteiro, 1996:

---

138). Assim, foi nossa preocupação que terminado o projeto, pudéssemos retirar, da avaliação do mesmo, elementos capazes de melhorar o nosso desempenho.

Para o plano de avaliação orientamo-nos por tipologias avaliativas de projetos de intervenção-ação na área de intervenção social e na área educativa. Reconhecemos que algumas destas tipologias se aplicam em função de projetos de intervenção muito mais abrangente que o nosso, mas que, pela sua sistematização, ajudam-nos a ter em conta as diversas dimensões importantes para o sucesso do projeto.

A equipa do PROL é constituída por mediadores que planificam e dinamizam as atividades semanais e que se deslocam às instituições educativas. Deste modo, a nossa prática avaliativa foi de tipo interna. Tivemos a preocupação constante de manter a objetividade e imparcialidade necessárias, quer no registo de dados, quer na análise dos mesmos. Numa dinâmica de autoavaliação, procurámos refletir nas várias fases do projeto.

Do ponto de vista da temporalidade, procedemos a três momentos: a avaliação diagnóstica; a avaliação de acompanhamento; e a avaliação de resultados.

Na avaliação diagnóstica pretende-se desenhar “ o inventário das necessidades, dos beneficiários e dos recursos disponíveis” (Monteiro, 1996: 142). Foram analisados documentos vários, tais como documentos oficiais e documentos internos das instituições educativas onde decorreram as atividades (projetos educativos das instituições, projetos pedagógicos de sala, planificações e avaliações de pré-requisitos das educadoras). Fez-se um levantamento das informações recolhidas nas reuniões realizadas no início do ano letivo com as educadoras, onde se abordaram vários aspetos, como características do grupo, metodologia de trabalho das educadoras, recursos literários utilizados. Nesta avaliação identificámos as necessidades e os interesses dos grupos de crianças, quer a nível de linguagem, quer de conteúdos (temas), ou outros. Fizemos também um levantamento dos recursos

---

literários (e outros) que necessitaríamos para adequar as atividades aos grupos.

A avaliação de acompanhamento, que se desenrolou ao longo de todo o período de implementação do projeto, tinha como objetivo averiguar se estava a decorrer conforme previsto e se seriam necessários ajustes a nível de metodologia ou de recursos.

No diário pessoal do mediador constavam os seguintes elementos de análise: as planificações e as anotações decorrentes da observação direta e das informações fornecidas pelas educadoras.

Entre outras dimensões, era expectável que se verificasse:

- o grau de satisfação da educadora e das crianças;
- a adequação dos recursos utilizados às necessidades e interesses dos grupos;
- alguns aspetos estruturais e funcionais da equipa envolvida.

A avaliação de resultados realizou-se no término da intervenção, para a qual recolhemos dados complementares aos que constavam no diário pessoal do mediador, através de um inquérito por entrevista às educadoras.

Reiteramos que as diversas variantes a considerar no desenvolvimento de quaisquer competências na infância condicionam o estabelecimento de uma relação direta entre as nossas intervenções e aquilo que as crianças assimilam e aplicam.

Optámos por não aplicar nenhuma avaliação de impacto, em virtude do nosso público-alvo envolver crianças e seus encarregados de educação, com os quais teremos dificuldade em manter contacto, terminado o ano letivo.

Mesmo estabelecido um plano de avaliação, sabíamos que imprevisibilidades poderiam surgir, em virtude da complexidade de fatores inerentes a um projeto de investigação-ação. Mantivemo-nos, por isso, atentos ao processo, aos instrumentos a que recorreremos e ao nosso próprio desempenho, numa atitude constante de reflexão.

---

### **3. Apresentação e Análise das Atividades Desenvolvidas**

#### **3.1 Descrição Geral dos Procedimentos**

O projeto foi implementado junto de dois grupos de JI, onde o PROL está a ser desenvolvido.

O grupo A era constituído por vinte e duas crianças entre os três e os cinco anos, de uma instituição particular situada no Parque das Nações, zona recente de Lisboa, cujo nível socioeconómico e cultural é médio – elevado. Existiam no grupo cinco crianças de outras nacionalidades que não a portuguesa e foram assinaladas quatro crianças com dificuldades de aprendizagem. Deste modo, a heterogeneidade do grupo não se verificava apenas na idade cronológica, mas igualmente nos diferentes níveis de desenvolvimento global e, em particular, no desenvolvimento da linguagem e comunicação.

As atividades aconteceram todas as quintas-feiras, entre as 10.00 e as 10.45, após o acolhimento feito pela educadora responsável do grupo. Depois das nossas sessões, o mesmo grupo frequentava as atividades de expressão motora, promovidas por um professor especializado.

O grupo B era constituído por dezoito crianças com cinco anos de idade, de uma instituição particular de solidariedade social, da responsabilidade da freguesia local. Trata-se de uma zona limítrofe de Lisboa, caracterizada por uma população de nível socioeconómico e cultural baixo-médio. Até à data, nenhuma criança havia sido assinalada com dificuldades de aprendizagem.

As atividades aconteceram todas as segundas-feiras, entre as 13.00 e as 13.45, depois das crianças terminarem o almoço.

---

Nas duas instituições, as sessões decorreram nas salas, com os grupos sentados no chão em círculo, ou semi-círculo, restando espaço relativo para movimento de braços e pernas. Por vezes, em ocasiões mais descontraídas, principalmente durante a narração de histórias, as crianças deitavam-se livremente. Nalguns momentos de expressão corporal, procurou-se, na sala um espaço mais amplo e, no caso do grupo B houve sessões que decorreram em espaço exterior. Durante a partilha livre de livros e materiais das sessões (no momento da despedida), acontecia orientarmos crianças para se agruparem na zona das mesas.

O interesse de ambas as instituições em implementar o PROL evidencia o reconhecimento dos benefícios das nossas propostas, complementando o trabalho do educador no desenvolvimento da linguagem e da comunicação.

As educadoras revelaram trabalhar regularmente a narrativa oral, com e sem recurso ao livro, a rima tradicional e a poesia de autor inspirada na rima tradicional.

Verificámos ainda que as bibliotecas de sala e as bibliotecas pessoais das educadoras continham predominantemente narrativas destinadas à faixa etária dos seus grupos em álbuns ilustrados. Poucas foram as obras poéticas, edições atuais e livros *silenciosos*.

Relativamente aos elementos que acompanharam estes grupos:

- o grupo A manteve sempre a mesma mediadora;
- o grupo B foi acompanhado por outra mediadora (num total de onze sessões) e recebeu a mesma mediadora do grupo A em Janeiro.

De ressaltar que, embora as atividades não fossem exatamente as mesmas em ambos os grupos, os recursos literários e a metodologia de trabalho eram, e regularmente foram partilhadas, em equipa, reflexões acerca das atividades.

---

Relembramos que a nossa intenção era estudar apenas as atividades em torno do texto poético, que aconteceram em cada uma destas sessões. Para isso, atentámos à recolha, seleção e recriação dos textos, ao alinhamento que foi criado para cada sessão e a fases de retroação com as crianças.

Com o grupo A, as atividades do PROL decorreram entre Outubro de 2015 e Fevereiro de 2016. Com o grupo B, também se iniciou o programa em Setembro, mas terminou no final do ano letivo (em Junho de 2016).

Estão relatadas diversas sessões (mesmo algumas que aparentam ser pouco significativas para os nossos objetivos), para que se reconheçam algumas ligações temáticas, ou semelhantes abordagens e para que possamos refletir sobre a evolução dos grupos.

Redobramos a nossa atenção na planificação e no registo de elementos para retroação relacionados com o momento poético (como as intervenções das crianças e as alterações aos alinhamentos).

Para os alinhamentos, destacamos os seguintes fatores que foram equacionados:

- As necessidades de desenvolvimento de competências literárias do grupo em geral e de algumas crianças em particular;
- Os interesses temáticos, numa relação com o trabalho pedagógico da educadora responsável;
- A integração harmoniosa da música, das artes plásticas e do movimento.

Foram igualmente registadas e objeto de análise, as atividades que sugeriam relações entre várias propostas, qualquer que fosse a natureza da relação (um som, o significado de determinada palavra, uma certa personagem cujas características vemos refletidas noutra contexto, noutra história, num poema...).

---

### **3.2 Descrição das Atividades**

A descrição das sessões obedece a uma ordem cronológica, sem que todas tenham sido descritas.

Cada sessão tem um alinhamento que inclui diversas propostas, identificadas por momentos. Para facilitar a leitura e análise, são apresentadas separadamente, verificando-se, assim, em cada sessão, vários subtítulos correspondentes a diferentes momentos. Contudo, muitas aconteceram num processo contínuo, como se de uma proposta apenas se tratasse.

O acolhimento e a despedida são momentos transversais às sessões. Outros têm no título indicado o elemento predominante da proposta (como poesia, narrativa, ou livro), a natureza da abordagem (interação verbal/comunicacional, jogos tradicionais), ou do conjunto de abordagens (livro/narrativa/movimento, poesia/música).

Uma vez que são apresentados vários momentos, optámos por não fazer nenhuma análise no final de cada sessão, não obstante aparecerem, excepcionalmente, comentários com algum teor reflexivo.

### 1.º momento - acolhimento

Cantou-se o tema musical introdutório, com rimas para os nomes das crianças, intercalando alguns versos de “Os meninos educados”, de Luísa Ducla Soares (à semelhança do que já se havia feito nas sessões anteriores).

Os meninos educados  
de manhã dizem bom dia  
bom dia, Senhor José  
bom dia, Dona Maria.

Os meninos educados  
de manhã dizem bom dia,  
bom dia, sol amarelo,  
bom dia, ribeira fria,  
bom dia, flores do jardim,  
(...)

Os meninos educados  
de manhã dizem bom dia,  
e partem como andorinhas  
em busca de um novo dia.

*Luísa Ducla Soares*

Improvizou-se em torno do poema, recorrendo ao projeto de sala, o sistema solar: “bom dia, Sol” (estava exposto no placar um sol); “bom dia, estrelas do céu”.

Também as crianças deram as suas contribuições – “bom dia, constelações” e “bom dia, sistema solar” – para as quais se improvisaram versos que rimassem.

Este momento aconteceu em simultâneo com a montagem da estante de música, que a mediadora traz sempre consigo e que, em outras sessões foi

---

motivo de diálogo. À medida que ia sendo montada, as crianças foram especulando sobre o que seria e uma das sugestões foi um telescópio de observação dos astros.

## **2.º momento - movimento e jogo fonético**

Associação do gesto à palavra e interação verbal/comunicacional

Tapa, destapa, tapa, destapa, tapa, destapa.

Mexe a papa

Come, come e fica farta.

Tapa, destapa, tapa, destapa, tapa, destapa.

As crianças fizeram os gestos com desenvoltura, acompanhando o ritmo do texto. Circulou-se e sempre que o texto terminava, escolhia-se uma criança a quem se pedia “diz tapa”, ou “diz papa”.

Progressivamente começaram a erguer-se, num gesto de solicitar a nossa interação com eles. Um dos objetivos deste jogo/exercício é identificar se a criança consegue diferenciar o som “te” do som “pe”. Algumas responderam prontamente, outras hesitaram, acabando por ser ajudadas pelos colegas do lado.

À nossa frente estava uma panela. Depois de repetirmos o texto algumas vezes, colocou-se mais duas panelas de forma sequencial da mais pequena para a maior.

Repetiu-se o texto, acrescentando os três adjetivos relativos ao tamanho – pequeno, médio, grande. Essas diferenças foram representadas corporalmente, de forma que na dimensão maior eles ficassem de pé.

Tapa, destapa, tapa, destapa, tapa, destapa.

Mexe a papa

Come, come e fica farta.

Pequena, média, grande.

Pequena, média, grande.

---

Fizemos uma última vez, esticando todo o corpo “para chegar às estrelas”.  
Para promover o retorno à calma, cantou-se o tema “Brilha, brilha lá no céu”.

### **3.º momento - poesia**

Leu-se o poema a “Maria” (da nossa autoria), em simultâneo com a apresentação dos adereços guardados no cesto (lenços, peluche, chucha, almofada, chaves, jornal, livro “Pequeno ou grande”, de Hervé Tullet, candeeiro redondo a pilhas, chávena de chá, espelho)

Certo dia  
Nasceu uma menina,  
De nome Maria.  
A criança, pequenina  
No meio do berço,  
Tão quietinha,  
Tão cheia de roupa, de panos,  
Uma almofada anafada,  
Lençol,  
Peluches...  
Mal se via a Maria.

Noite e dia,  
A menina dormia,  
Chorava, gritava,  
Bebia o leite,  
Com deleite.

“Mas que arrelia”  
Disse alguém  
Que via  
Noite e dia  
A menina  
A dormir, a chorar, a gritar.  
É que a Maria, além disso  
Nada mais fazia!  
Nada mais acontecia!

---

Até que um dia,  
Iguais aos outros,  
A Maria... sorriu  
Sorriu para a mãe...  
e para o pai também  
Para as chaves  
Depois sorriu para o jornal,  
Que fazia barulho  
Para os livros  
Depois sorriu para as luzes...  
Sorriu para o mundo.

Hoje,  
A Maria continua a dormir, a chorar, a gritar,  
a beber o leite com leite,  
E a sorrir para tudo.  
Para a papa!  
A papa deixa a Maria  
Cheia de alegria.

#### **4.º momento - livro**

Apresentação do livro “Pequeno ou grande”, de Hervé Tullet.

#### **5.º momento - poesia/música**

Excertos do tema “Quando eu for grande (carta aos meus netos)”, de José Mário Branco, foram ora cantados, ora declamados, intercalados com excertos do poema “A Ana quer” de Manuel António Pina. De seguida, interagiu-se com as crianças, colocando a questão “E tu? O que queres ser quando fores grande?”

Eis algumas das respostas menos expectáveis:

G. – Arranjador.

J. – Muito forte, para levantar a montanha.

---

I. – Polícia, para prender os ladrões, as bruxas e os maus.

**6.º momento - despedida**

Tema musical final.

Data: 22/10/2015

### 1.º momento - acolhimento

Cantou-se o tema musical introdutório, mantendo as mesmas rimas para os nomes.

### 2.º momento - livro

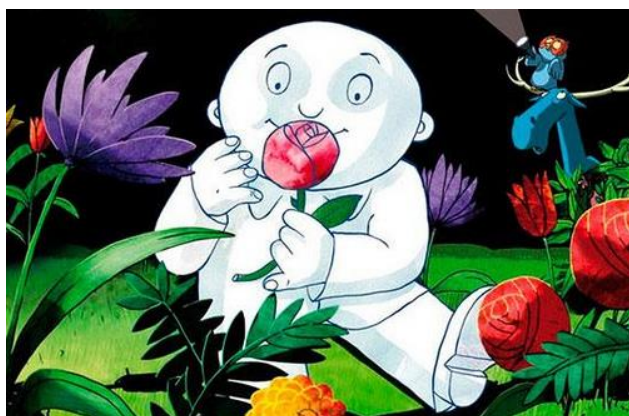


Imagem 2 – Pormenor de ilustração do livro “O Homem da Lua”, de Tomi Ungerer.

Apresentação do livro “O Homem da Lua”, de Tomi Ungerer.

### 3.º momento - movimento

Repetimos o jogo de palavras, com gestos associados, do 2.º momento da sessão de 15 de outubro. Verificaram-se respostas mais imediatas, na fase em que lhes é solicitado dizer “tapa” ou “papa”, bem como um acompanhamento do gesto e da palavra mais coordenado.

Desta vez a intenção foi trabalhar os opostos:

Pequeno/grande	
Tapa/destapa	
Estica/encolhe	(o corpo)
Estica/encolhe	(as pernas)
Estica /encolhe	(as mãos)

---

#### **4.º momento - jogo tradicional**

Jogo “pedra, papel ou tesoura”, com gestuário

O facto de as crianças conhecerem bem o jogo, funcionou como estratégia de controlo da dispersão que estava a acontecer no final do momento antecedente. Uma vez concentradas de novo, introduziu-se o jogo seguinte: pedir à criança para adivinhar que objeto havia sido escondido dentro da mão fechada.

Objetos colocados e apresentados pela mesma ordem: anel, pulseira de recém-nascido (usada na sessão de 15 de outubro, durante o 3.º momento), guizo de gato, pequena pedra.

#### **5.º momento – poesia**

Leu-se o poema “Uma pedra na mão”, de David Rodrigues, em articulação com movimentos da mão com uma pequena pedra.

Uma pedra na mão  
Como noutras uma cruz.  
Moldo a mão à sua forma,  
Tateio-a com os dedos,  
Adivinhando-lhe as veias  
De sangue coalhado  
Do fogo da terra.

Na minha mão uma pedra  
Como noutras outra mão.  
Nela tudo se sente  
O que foi e o que está a ser.

*David Rodrigues*

#### **6.º momento - interação verbal/comunicacional**

Lançou-se a pergunta “o que poderá ter sido esta pedra? De onde será que veio?”, sem obter resposta alguma. Sugeriu-se, então ” Esta pedra pequena já

---

foi uma montanha” e fez-se passar a pedra de mão em mão, solicitando outras respostas. Quase todas repetiram a sugestão da mediadora, com ligeiras variações (monte, pedra grande da montanha...). Apenas se destacou a resposta autêntica de M. (4 anos) a respeito da segunda pedra que se apresentou: “esta pedra grande já foi passeio”. Era, de facto, uma pedra de calçada.

Expuseram-se três pedras, precisamente de três dimensões diferentes - a pequena, a média e a grande - e foi-lhes dito: “Não há duas pedras iguais, assim como não há dois beijos iguais”, numa evocação ao livro “Não há dois iguais”, de Catarina Sobral (apresentado noutra sessão), e como estratégia de passagem para o momento da despedida, com beijos.

### **7.º momento - despedida**

Manipulação livre dos diversos materiais utilizados, seguida de tema musical final.

## 1.º momento - acolhimento

Tema musical introdutório.

Algumas crianças já anteciparam as rimas conhecidas das outras sessões relativas a certos nomes. Não conseguiram ainda criar as suas próprias rimas.

## 2.º momento – livro



Imagem 3 – Capa do livro “Será... um Caracol”, de Guido Van Genechten.

Apresentação do livro “Será... um caracol?”, de Guido Van Genechten.

Cada imagem apresentada deu origem a diferentes sugestões:

- Caracol

“Caracol, caracol, põe os pauzinhos ao Sol” foi dito por todo o grupo, enquanto acompanhávamos com uma maraca. Depois, aos versos juntámos uma melodia, que facilmente as crianças reproduziram.

- Borboleta

Cantou-se o tema musical “Borboleta”, da Companhia de Música Teatral. Já conhecido das crianças, este tema foi cantado também na segunda sessão, a propósito da montagem da estante de música, que pareceu uma borboleta, a um menino.

- 
- Rato

O trava-línguas “O rato roeu a rolha” foi várias vezes repetido. Seguiu-se uma segunda fase de interação verbal/comunicacional. À medida que dizíamos o trava línguas, circulávamos entre eles, interrompendo ocasionalmente.

O rato roeu. Roeu o quê?

O rato roeu a rolha da garrafa; da garrafa de quê?

O rato roeu a rolha da garrafa de rum de quem?

O rato roeu a rolha da garrafa de rum do rei de onde?

Estavam bastante atentos e expectantes quanto à vez de serem abordados. Alguns responderam quando questionados; quase todos responderam na vez dum colega.

- Cobra

Algumas crianças disseram ser uma minhoca. A ambiguidade gerada pela imagem serviu para explorámos o som de cada uma das palavras, já com o livro fechado. Era nossa intenção promover a escolha em função da palavra “cobra” ou “minhoca” e não em função do animal cobra ou minhoca.

### 3.º momento – livro-jogo

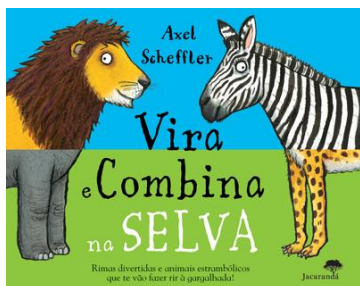


Imagem 4 – Capa do livro “Vira e Combina – na Selva”, de Axel Sheffer.

O livro “Vira e Combina – na Selva”, de Axel Sheffer, permite inúmeras combinações de imagem e palavra. A título de exemplo, um animal com tronco de antílope e patas de flamingo é designado antmingo.

Na página em que tínhamos um corpo de dinossauro e cabeça de elefante, J. (com 5 anos na altura) disse de imediato ser um dinofante.

---

Terminámos na página da Zebra, para permitir uma ligação com o momento seguinte.

#### **4.º momento – livro**

Numa folha de papel A3, todos traçaram riscas, a lápis de cera, com uma cor à escolha. Depois mostrou-se o livro “O Riscas”, de Sónia Borges. Porque as crianças manifestavam alguma agitação decorrente do processo mais individualizado, que foi desenharem as riscas, apenas conversámos sobre a capa e o título.



Imagem 5 – Capa do livro “O Riscas”, de Sónia Borges.

#### **5.º momento – jogo tradicional**

Repetição do jogo “Pedra, papel ou tesoura”, seguido da tentativa de adivinhar o que estava escondido no punho.

#### **6.º momento - interação verbal/comunicacional individualizada**

O último objecto foi, de novo, a pequena pedra. À semelhança do 4.º momento da sessão de 22 de outubro, pediram-se sugestões às crianças sobre a origem da pedra e, uma vez mais, não houve qualquer resposta original.

---

Colocámos a pedra na caixa e fechámos-la. Circulou-se pelas crianças promovendo o seguinte diálogo

Mediadora - Truz, truz! Quem está aí? Posso entrar?

*Abre-se a caixa, tira-se um objeto - anel, pulseira de recém-nascido, guizo de gato, ou pedra (os mesmos objetos usados para o 4º momento do dia 22/10/2018)*

Criança - Sou eu! A/o *(a criança deve mencionar um dos objetos da caixa).*

A partir da quarta ou quinta vez as crianças perceberam o desafio e o diálogo passou a ser feito entre pares com o apoio do mediador.

Mais uma vez, verificou-se que, na generalidade, as crianças têm mais facilidade em responder na vez do colega do lado, do que na sua própria vez.

### **7.º momento - despedida**

Manipulação livre e entre pares dos diversos materiais da sessão, seguida do tema musical final.

### **1.º momento - acolhimento**

Tema musical introdutório.

### **2.º momento – poesia/música**

Partilhámos a adivinha do botão, que naturalmente muitos já sabiam dizê-la.

Qual é coisa, qual é ela  
Chega a casa, põe-se logo à janela?

Apresentaram-se diversos botões que estavam dentro duma caixa. A propósito do botão preto, focámo-nos na proximidade fonética entre “preto” e “perto”, pedindo-lhes que repetissem, sem atender se conseguiam ou não.

Cantámos-lhes o tema “O Botão” de José Vaz diversas vezes, para que nos acompanhassem progressivamente, até “caiu ao chão”, verso que acompanhámos com batimento das mãos no chão.

Tenho um amigo do peito  
Do peito e do coração  
Não é bicho nem é gente  
Meu amigo é um botão.  
Quando não tenho ninguém  
Quando estou em solidão  
Quem me ouve os desabafos  
O meu amigo botão.

Mas um dia, ao meu amigo  
Deram-lhe forte esticão  
A linha desamarrou-se  
Amigo caiu ao, amigo caiu ao chão.

*José Vaz*

---

### 3.º momento – jogo fonético/ interação verbal/comunicacional

Promoveu-se a partilha de outras palavras terminadas também com o ditongo “ão”, substituindo-as no último verso pela palavra “chão”. Surgiram frases cuja incoerência suscitou risos de prazer de todo o grupo.

“Amigo caiu no João”

“Amigo caiu no trambolhão”

Outras foram alteradas pelas próprias crianças e abriram a possibilidade de partir para uma narrativa. Por exemplo, a frase “Amigo caiu no dragão” originou a frase “Amigo caiu na boca do dragão” e todo um diálogo paralelo entre alguns elementos do grupo em torno desta ideia.

As crianças mais jovens do grupo, não conseguindo acompanhar estas ideias, dispersam a sua atenção. Para conseguir voltar a ter todo o grupo concentrado no mesmo tema, reproduziu-se o barulho do vento com um tubo de plástico.

### 4.º momento – poesia

Intercalámos a leitura dos poemas “Dança do Vento”, de Afonso Lopes Vieira e “A menina que falava com o Vento” de Maria Eulália de Macedo, aos quais adicionámos o som do vento.

O Vento é bom bailador  
baila, baila e assobia,  
baila, baila e rodopia  
E tudo baila em redor!  
(...)

*Afonso Lopes Vieira*

Senhor Vento, bate à porta?  
Senhor Vento, pode entrar!  
O Senhor vem de tão longe  
Há-de trazer que contar.  
(...)

*Maria Eulália de Macedo*

---

Como a primeira estrofe de “A Menina que falava com o vento” foi lida várias vezes, depois de algum tempo as crianças diziam também, os dois primeiros versos.

“Senhor Vento, bate à porta?

Senhor Vento, pode entrar.

### **5.º momento – interação verbal individualizada**

Com a mesma caixa do 6.º momento do dia 29 de outubro, circulámos pelo grupo, interagindo com algumas crianças, no diálogo que segue.

A criança toca na caixa, em jeito de bater à porta.

Mediadora - Quem é?

Criança – Sou eu, o vento

Mediadora – Onde estiveste?

Inspirados nos poemas ouvidos, as crianças deveriam responder. Ainda com muita dificuldade no diálogo individualizado, em quase todas as situações, fomos colocando questões de forma a incitá-las a dar alguma resposta. Apenas se destaca uma criança que respondeu “estive no monte”.

De salientar, contudo, que, mal pegámos na caixa e tocámos, a imitar o gesto de bater à porta, para iniciar a interação, o grupo respondeu de imediato “É o vento”.

### **6.º momento – livro**

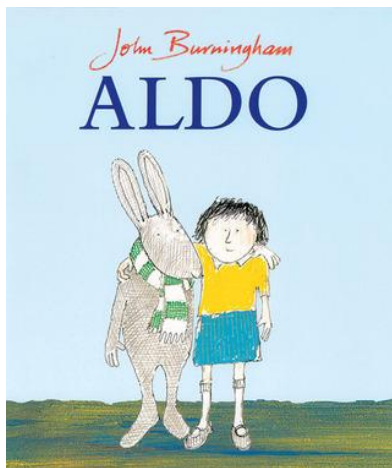


Imagem 6 – Capa do livro “Aldo de John Burningham.

Apresentação do livro “Aldo”, de John Burningham.

### **7.º momento - despedida**

Manipulação livre e entre pares dos diversos materiais, seguida do tema musical final.

### **1.º momento – acolhimento**

Tema musical introdutório.

A montagem da estante de música voltou a ser motivo de diálogo e exploração de diversas formas que pode tomar, tal como uma estrela, uma borboleta, um telescópio.

### **2.º momento - poesia**

Leu-se o poema “Barco de Papel”, de Carlos Frias de Carvalho.

Meu barco vai à flor da água  
meu barco de ar  
ou de papel  
tão leve vai  
e eu vou nele  
e eu vou nele sem contar  
sem dar conta  
(...)

*Carlos Frias de Carvalho*

De seguida colocaram-se três barcos de papel de dimensões diferentes sobre um tule azul e cantou-se o tema “Um Barquinho”, enquanto se arrastou o tule pela sala. As crianças espontaneamente disseram “pequeno, médio, grande”, numa evocação às sessões de quinze e de vinte e dois de outubro.

Deixámos os barcos de lado, colocámos o tule como xaile e dispusemos o serviço de chá.

Oferecemos uma xícara à educadora de infância M. e outra à menina M. e simulamos servir-lhes a “bebida”. Depois leu-se o poema “As Duas Velhinhas” de Cecília Meireles. Conversámos sobre estas duas personagens, comparando-as com a educadora M. e a menina M.

---

Duas velhinhas muito bonitas,  
Mariana e Marina,  
estão sentadas na varanda:  
Marina e Mariana.

Elas usam batas de fitas,  
Mariana e Marina,  
e penteados de tranças:  
Marina e Mariana.

Tomam chocolate, as velhinhas,  
Mariana e Marina,  
em xícaras de porcelana:  
Marina e Mariana.

Uma diz: “Como a tarde é linda,  
não é, Marina?”  
A outra diz: “Como as ondas dançam,  
não é, Mariana?”

“Ontem, eu era pequenina”,  
diz Marina  
“Ontem, nós éramos crianças”,  
diz Mariana.

E levam à boca as xicrinhas,  
Mariana e Marina,  
as xicrinhas de porcelana.  
Marina e Mariana.

Tomam chocolate as velhinhas  
Mariana e Marina,  
e falam de suas lembranças:  
Marina e Mariana.

*Cecília Meireles*

---

O poema foi lido várias vezes, ao qual juntou-se, com o jogo de sinos,  
um glissando crescente no verso “Mariana e Marina”,  
um glissando decrescente no verso “Marina e Mariana”.

Desta forma as crianças conseguiram antecipar e reproduzir esses versos.

Seguiu-se o tema musical “O chá”, de Sebastião Antunes. Àqueles que tinham xícaras de chá e colheres pediu-se que acompanhassem com um ritmo.

O chá  
Que bom que está.  
Só se pode beber  
Depois de arrefecer.  
(*Quatro sopros bem fortes*)  
Sebastião Antunes

### 3.º momento - livro/narrativa/movimento

Junto com ilustrações, de Teresa Lima, da história “O Soldadinho de Chumbo” (de Hans Christian Andersen), estavam os materiais já utilizados e o livro “Oh!”, de Josse Goffin aberto na página



Imagem 7 – Pormenor de ilustração do livro “Oh!” de Josse Goffin.

A chávena foi imediatamente evocada pelas crianças.

O livro foi apresentado por uma ordem por nós estabelecida, que não incluiu todas as páginas.

- a) Na imagem da chávena, questionámos as crianças: “Será que a chávena tem chá, café ou chocolate” “Ou será uma xícara?”, “Será que uma xícara é o mesmo que uma chávena?”. A intenção da pergunta era exercitar o fonema /ʃ/, como em *chave*, o dígrafo <ch>

---

b) À imagem do barco, associaram os barcos de papel que ainda ali estavam e seriam-nos do mais pequeno para o maior. Lucas disse ser o *barco de chocolate*, pois dissera antes que a chávena tinha chocolate. Partindo desta imagem, contou-se o momento da história “O Soldadinho de Chumbo”, em que o protagonista viaja num barco de papel. Associando à narração movimento, fez-se circular um dos barcos de papel no ar, por cima e no meio do tule, em movimentos ondulantes. Na parte da narrativa em que o barco é projetado para os túneis de esgotos fez-se passar o tule e o barco num pequeno rolo de cartão e, finalmente atirámo-nos ao chão no momento em que barco e soldado são atirados ao mar. Este movimento foi repetido com as crianças, que também reproduziam a onomatopeia “splach”, reforçando mais uma vez o fonema /ch/.

Contou-se a história até ao fim, valorizando alguns aspetos:

- Os movimentos ondulantes do peixe, ora a subir, ora a descer (reproduzido pelas crianças), acompanhados por glissandos ascendentes e descendentes da voz;
  - A figura do pescador (que viria a ser evocada mais tarde durante a sessão);
  - O pregão da vendedora de peixe.
  - O batalhão de soldados em marcha – movimento reproduzido pelas crianças.
- c) De seguida, retomámos o livro “Oh!”, terminando na imagem que segue.

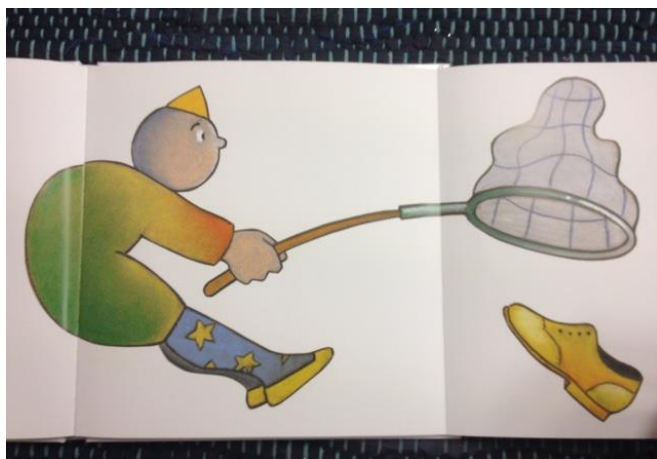


Imagem 8 – Pormenor de ilustração do livro “Oh!” de Josse Goffin.

---

#### 4.º momento - rima tradicional/interação verbal individualizada

A rima tradicional “Sola, sapato” foi acompanhada pelo grupo, várias vezes, antes de passar à fase de interação verbal/comunicacional individualizada. Colocaram-se questões, como: “para a filha de quem?” e “Que está presa p’lo...?”

Sola sapato, rei rainha  
Foi ao mar pescar o quê?  
- sardinha  
Sola sapato, rei rainha  
Foi ao mar pescar sardinha  
Para quem?  
- Para a filha do juiz.  
Sola sapato, rei rainha  
Foi ao mar pescar sardinha  
Para a filha do juiz  
Que está presa p’lo nariz.  
Aqui, Guilherme inventou “... presa p’lo petiz”

Do ponto de vista comportamental, esta última intervenção veio *cortar* o registo do momento anterior de narração, com algumas intervenções das crianças. O ritmo e o texto conhecido de todos permitiram, assim, quebrar a dispersão natural que estava a acontecer. Mas em termos de conteúdo, a rima foi escolhida com a intenção de estabelecer relações com:

- a história “O Soldadinho de Chumbo”, na figura do pescador e a última imagem do livro “Oh!”, em que um homem tem uma rede, que utiliza para “caçar”, “pescar”, ou “apanhar”;
- o livro “O Sapato do Coração”, de Pedro Alvim.

#### 5.º momento – livro



Imagem 9 – Capa do livro “O Sapato do Coração”, de Pedro Alvim.

A apresentação e leitura do livro “O Sapato do Coração” de Pedro Alvim fez-se sem interrupções e com as crianças atentas, embora já um pouco cansadas.

Há sempre dois sapatos: o sapato esquerdo e o sapato direito.

O sapato esquerdo calça o coração. O sapato direito joga futebol.

Quando chove, os sapatos dão pontapés na chuva. Quando faz sol, os sapatos dão passeios aos domingos.

À noite, quando tu dormes, os sapatos dão passos pela casa do teu sonho.

Os sapatos, patos, patos, sapa, sapa, sapateiam.

Com saúde, vão até ao fim do mundo. Doentes, vão até ao sapateiro.

Três sílabas apenas: sa-pa-tos.

Mas podem ter quatro sílabas se forem muito pequeninos: sa-pa-ti-nhos. E novamente três se forem muito grandes: sa-pa-tões.

Os sapatos, na gramática, são uns brincalhões.

Brincalhões, merecem brincar. Menino que não meteu os sapatos no frigorífico não merece sorvete no Verão.

Não é asneira, não: são os sapatos no trapézio da imaginação.

Vê lá tu: já houve um sapato com pregos que subiu ao monte Evereste.

Nunca lá estiveste?

Pena: ensina geografia aos teus sapatos até eles ficarem sem tacões.

Enfim... faz tudo com os teus sapatos, sapatinhos, sapatões.

Mas, se um dia endureceres e fores mau sem razão, tira o sapato esquerdo, põe o pé no chão... E ouve, descalço, o teu coração.

*Pedro Alvim*

---

## **6.º momento - despedida**

As crianças descalçaram os seus sapatos, para calçarem as sapatilhas, como era habitual depois de terminar a sessão PROL e antes de se dirigirem para o ginásio, a fim de terem outra atividade. Mas relativamente às nossas sessões, esta foi a primeira de muitas outras vezes em que a tarefa de trocar o calçado passou a fazer parte integrante das nossas atividades. Conversou-se sobre sapatos, compararam-se dimensões, numa evocação ao livro que tinham acabado de ver, para além dos vários materiais utilizados terem circulado pelas crianças. O tema musical final também esteve presente neste momento.

### 1.º momento - acolhimento

No tema musical introduziram-se novas rimas, sugeridas pelas próprias crianças:

M. – melancia.

F. P. – dinossauro, sugerido pelo próprio menino (desenvolveram um projeto de sala cujo tema eram os dinossauros); badalo.

V. – pente.

M. – canguru.

T. – catrapás e paz.

### 2.º momento rima tradicional

Repetiu-se a rima tradicional “O que está?”, com os mesmos versos que já haviam sido ditos noutra sessão (como animais em miniatura, um livro, ou uma pedra preta). Reforçaram-se alguns advérbios de lugar, nomeadamente ao lado e atrás

O que está na gaveta?

Uma fita/baleia/pedra preta

O que está no armário?

Um livro ao contrário

O que está no chão?

Uma cobra? Um leão? (*vários animais em miniatura*)

O que está na minha mão?

Uma pedra, pois então!

O que está dentro da mochila?

Um livro. Que refila? Ou que é reguila?

O que está atrás da orelha?

Um badalo de ovelha.

O que está no teto?

---

Isso é secreto.  
O que está na caixa?  
Uma pessoa baixa.

### 3.º momento – livro



Imagem 10 – Pormenor de ilustração do livro “A escada vermelha”, de Rafael Pérez Hernando.

Apresentou-se o livro “A escada vermelha”, de Rafael Pérez Hernando, com especial incidência nas ações subir e descer, já que no momento anterior trabalhámos a orientação espacial.

Pedimos-lhes para proporem outros locais para subir, além dos que a narrativa apresenta. Vários responderam ao teto e F. sugeriu o Sol.

### 4.º momento - adivinha

Adivinha da uva-passa

Passava, mas não passou  
Porque passou quem passou  
Se não passasse quem passou  
Passava, mas não passou

Repetimos a adivinha diversas vezes, com bastante ritmo, até que as crianças já sabiam dizê-la. Depois, esclareceu-se sobre o que trata esta rima e combinou-se com eles que na sessão seguinte provariam uma passa de uva.

---

## 5.º momento interação verbal/comunicacional

Fizemos circular uma pequena pedra de mão em mão, que sugerimos poder ser aquilo que quisermos. Cada vez que alguém a passava teria que dizer “passo-te...”. Para exemplificar, o mediador foi o primeiro e disse ser uma flor.

Alguns exemplos

F. – folha

M. - menino Jesus

M. – mãe do menino Jesus

T. – Mickey

M. – Minnie

## 6.º momento - poesia

Leu-se o poema “Canção”, de Eugénio de Andrade. A cada pergunta, as crianças respondiam, ora sim, ora não.

Tinha um cravo no meu balcão;  
veio um rapaz e pediu-mo -  
- mãe, dou-lho ou não?

Sentada, bordava um lenço de mão;  
veio um rapaz e pediu-mo -  
- mãe, dou-lho ou não?

Dei um cravo e dei um lenço,  
só não dei o coração;  
mas se o rapaz mo pedir  
- mãe, dou-lho ou não?

*Eugénio de Andrade*

Na última quadra, apenas M. disse que sim, prontamente. A conversa não se prolongou muito porque neste grupo encontram-se ainda crianças muito novas e que estão longe de compreender a ambivalência subjacente.

Antes de avançar para o poema seguinte – “A Sombra”, de Álvaro Magalhães – a mediadora falou-lhes de um certo dia em que, enquanto passeava, a sua sombra pareceu ter passado por ela, como se fosse autónoma.

---

A Sombra

À tua frente, ao teu lado ou atrás de ti  
ela está sempre contigo desde o instante primeiro  
é o teu melhor e mais fiel companheiro.

Tudo o que te acontece a ti  
Lhe acontece a ela  
porque embora ela seja a tua sombra  
tu também és a pessoa dela.  
(...)

*Álvaro Magalhães*

Leu-lhes as duas primeiras estrofes do poema, que depois alterou no pronome e na respetiva flexão verbal.

À minha frente, ao meu lado ou atrás de mim  
ela está sempre comigo desde o instante primeiro  
é o meu melhor e mais fiel companheiro.

À nossa frente, ao nosso lado ou atrás de nós  
ela está sempre connosco desde o instante primeiro  
é o nosso melhor e mais fiel companheiro.

À vossa frente, ao vosso lado ou atrás de vocês/vós  
ela está sempre convosco desde o instante primeiro  
é o vosso melhor e mais fiel companheiro.

Não era nossa intenção assegurar que as crianças soubessem identificar as pessoas dos pronomes, nem tão pouco saber aplicar corretamente as flexões verbais; queríamos antes despertá-las para a curiosidade de alterar o poema em função de quem estamos a falar e familiarizá-las para a concordância de género, de pessoa e de número.

---

### **7.º momento - despedida**

Tema musical final em simultâneo com a troca de calçado para a atividade seguinte.

---

## Grupo B

Iniciámos o trabalho com estas crianças em Janeiro de 2016. De Outubro até à data, o grupo tinha sido acompanhado por outra mediadora, durante onze sessões. No processo de transição foram partilhadas informações várias (repertório, estratégias aplicadas, registos das sessões e de reflexões com a educadora de infância).

Data: 04/01/2016

### **1.º momento - acolhimento**

Cantou-se o tema musical introdutório com as rimas para os nomes das crianças (que eles já bem conheciam) intercalando alguns versos de “Os meninos educados”, de Luísa Ducla Soares (vd. sessão PROL de 15 de outubro) com outros improvisados. Num desses improvisos introduziu-se a palavra “estrela”, ao mesmo tempo que se montava a estante de música (numa determinada fase da montagem o formato é semelhante a uma estrela). Sabíamos que nas sessões com a anterior mediadora haviam falado de estrelas.

A estrela serviu, também, de transição para o momento seguinte – a história de um homem que veio da Lua para a Terra, numa estrela.

O grupo ficou muito expectante relativamente ao tema das boas vindas, não só nesse dia como nos outros. Cada criança ansiava chegar a sua vez, para saber que rima ia ser dita. Se tentássemos uma rima diferente da habitual, eles contrapunham com aquela que estavam acostumados ouvir. Não só a rima, como a própria construção frásica tinha que ser exatamente igual.

A título de exemplo, cantámos “Bom dia, R.. És feroz como um leopardo” e fomos imediatamente corrigidos, porque estavam habituados a ouvir “Bom dia, R., tens dentes de leopardo”.

---

## 2.º momento – livro

Apresentação do livro “O Homem da Lua”, de Tomi Ungerer.

## 3.º momento – poesia

Este momento foi desenvolvido à semelhança da sessão de quinze de outubro do grupo A, com o poema “Maria”. Na última estrofe introduziram-se novos elementos:

- as chávenas de chá, momento em que as crianças aprenderam o tema musical “O chá” de Sebastião Antunes (cantado à semelhança da sessão de dezanove de novembro com grupo A);
- as estrelas, que serviram de transição para o momento seguinte e de evocação de sessões anteriores deste grupo.

(...)

Hoje,

A Maria continua a dormir, a chorar, a gritar,  
a beber o leite com deleite

E a sorrir para tudo

Para a papa!

A papa deixa a Maria

Cheia de alegria.

Aos domingos,

Quando os avós a vão visitar,

Maria sorri para as chávenas de chá!

E à noite, a Maria sorri para as estrelas.

## 4.º momento – movimento

“A Maria sorri para as estrelas”

sugestão de movimentos do olhar, dos braços e depois de todo o corpo, alusivos a estrelas do céu, a estrelas cadentes e a estrelas do mar.

“para adormecer, agora é preciso embalar a Maria”

Retorno à calma, com uma canção de embalar acompanhada de movimento.

---

### 5.º momento - despedida

Manipulação livre dos materiais utilizados na sessão seguida do tema musical final.



Imagem 11 – Diálogo com a educadora de infância sobre a sessão, durante o momento de manipulação livre de materiais.

## 1.º momento - acolhimento

Tema musical introdutório

## 2.º momento – rima tradicional

Introduzimos a rima tradicional “O que está?”, que foi diversas vezes repetida e improvisada, desde esse dia em diante, com o recurso a alguns materiais (figuras e animais em miniatura, livros, caixa, pedra, badalo, frutos). Nem sempre dissemos os mesmos versos em cada sessão.

O que está na gaveta?  
Uma fita/baleia/pedra preta  
O que está no armário?  
Um boneco, virado ao contrário  
O que está no chão?  
Uma cobra? Um leão? (vários animais em miniatura)  
O que está na minha mão?  
Uma pedra, pois então!  
O que está dentro da mochila?  
Um livro. Que refila? Ou que é reguila?  
O que está no ar?  
Um pássaro a voar.  
O que está atrás da orelha?  
Um badalo de ovelha.  
O que está na cesta?  
Frutos. Do pomar ou da floresta?  
O que está no teto?  
Isso é secreto.  
O que está na caixa?  
Uma pessoa baixa.

---

### 3.º momento - movimento

O que está no ar?  
Um pássaro a voar.

Partindo destes dois versos formaram-se várias quadras, cantadas<sup>5</sup>. A canção foi acompanhada por gestos de braços e mãos e pequenas deslocções no espaço, em várias sessões.

O que está no ar?  
Um pássaro a voar.  
voa, voa, voa,  
Inquieto, sem parar.

O que está no ar?  
Um pássaro a voar.  
gira, gira, gira  
Suspenso, pelo ar.

O que está no ar?  
Um pássaro a voar.  
Desce, desce, desce  
Sonolento, até poisar.

### 4.º momento – narrativa

Contei-lhes uma adaptação do texto “Boulevard Delessert”, de Eugénio de Andrade, alterando muito pouco o texto original e omitindo alguns excertos.

Quando vivia em Paris, certa manhã fui despertado por três ou quatro pombos a bicar a vidraça da janela. Fui abrir, e um deles mais afoito entrava para o meu quarto, enquanto eu ia à cozinha procurar qualquer coisa para lhe dar. Enchi uma tijela de arroz, na esperança de o encontrar, embora não tivesse fechado a janela. Lá estava ainda, para minha alegria. Experimentei dar-lhe os grãos na

---

<sup>5</sup> A melodia foi retirada de uma pequena frase melódica inicial do tema “Little Girl Blue”, de Rodgers e Hart.

---

mão, aceitou e a sua confiança tornou-me também confiante. Quando saí, dei os bons dias à porteira com voz clara e fiz uma festa nos cabelos a um garoto vesgo e feio, que podia ser filho do Sartre, mas que seria neto dela, ou afilhado, já não me lembro. Regressei a casa, depois de comprar milho, pensando no meu visitante matinal. O meu pombo voltou, e durante uma semana vivemos um pequeno idílio feito de trocas simples: eu dava-lhe a mão-cheia de milho, ele deixava-me o excremento no peitoril da janela - não era nada do outro mundo, mas a dona da casa não gostava. Achava aquela relação anormal (talvez preferisse ser ela a receber o milho, matinalmente), e não deixou de me fazer sentir. Nessa mesma noite deve ter acendido uma vela a Santo António de que era devota, e pedido com fervor a sua intervenção, porque na manhã seguinte o pombo não apareceu. Nem em nenhuma outra das que se lhe seguiram. Não voltei a Paris, cidade que detesto.

*Eugénio de Andrade*

A narrativa foi inspiradora de alguns temas de conversa. Numa primeira fase, o grupo ficou perplexo, sem reação relativamente à ideia de que, em troca de alimento, o pombo dá os seus excrementos. Conversei com eles sobre aquelas que considero serem as duas personagens importantes - o autor do texto e a dona da casa. A primeira representa o lado mais metafórico e a segunda mais realista. A partir daí, as crianças passaram a ver algum humor e a subestimar as questões de higiene inerentes à situação.

### **5.º momento - despedida**

Manipulação livre dos materiais utilizados na sessão, seguida do tema musical final.

### **1.º momento – acolhimento**

Tema musical introdutório.

### **2.º momento – rima tradicional**

Terminámos a rima “o que está?” com

“O que está na cesta? Frutos.  
Do pomar ou da floresta?”

A pergunta tinha como objectivo fazê-los escolher a palavra que mais se aproximava foneticamente de cesta. Pretendíamos, igualmente introduzir a temática do poema que lemos de seguida.

### **3.º momento – poesia**

Mostrámos-lhes uma fruteira com alguns frutos (tangerina, laranja, maçã, banana, limão e pêra) e lemos-lhes o poema “Frutos”, de Eugénio de Andrade.

A mediadora anterior já havia exercitado a divisão silábica das palavras. Por isso, as crianças rapidamente contaram o número de sílabas e precipitaram-se para dizê-lo, como num jogo, em que os primeiros são os vencedores. Duas crianças enganaram-se na contagem e quatro acertaram.

Continuámos a fazer a divisão silábica com os restantes frutos da fruteira. “Limão” foi a única palavra que originou mais enganos e dúvidas. Noutras sessões em que se fez divisão silábica de palavras com este ditongo aconteceu o mesmo erro – as crianças separam os sons /ã/ /o/

### **4.º momento - diálogo/interação verbal**

Falou-se de Eugénio de Andrade, o mesmo autor do texto “Boulevard Delessert” (lido na sessão anterior) e que estava precisamente na página

---

oposta ao poema “Frutos”. Aproveitámos para lhes apresentar visualmente a diferença entre texto em prosa e texto em verso.

Voltámos a conversar sobre a narrativa “Boulevard Delessert” e, desta vez, houve um certo olhar compreensivo, ou mesmo complacente, para com o autor.

### **5.º momento – diálogo/Interação verbal/movimento**

Observámos e dialogámos sobre reproduções de René Magritte, algumas das quais fizeram recordar a rima “O que está?” (a título de exemplo, “A corda sensível”, “A Boda”, “A Imaginação”, “As Belas Realidades”).

Com “A Promessa”, voltámos ao tema musical e à sequência de movimentos do 3º momento da sessão anterior.



Imagem 12 - “A Promessa”, de René Magritte (em <https://www.pinterest.pt/>).

### **6.º momento – poesia**

Lemos algumas estrofes de “Bartolomeu Marinheiro”, de Afonso Lopes Vieira, acompanhando com sons alusivos ao vento e a tempestades. As crianças já conheciam o mito do gigante Adamastor, sobre o qual falámos um pouco.

“Lá quase no fim da terra  
além do mar mais distante

---

vive um medonho Gigante  
que aos marinheiros faz guerra

(...) A sua voz é um trovão  
É um estrondo longo e fundo  
Tudo à volta é escuridão  
E o mar ondula profundo

Se algum navio passar  
O Gigante, num momento  
levanta as ondas e o vento,  
mete-o no fundo do mar.

Navios: fugi da guerra,  
Do Gigante com furor  
- e onde está?- no fim da Terra  
- e seu nome?- Adamastor!

(...)

*Afonso Lopes Vieira*

## 7.º momento – livro



Imagem 13 – Capa do livro “A sereia e os Gigantes”, de Catarina Sobral.

---

O livro “A sereia e os Gigantes”, de Catarina Sobral conta a lenda da Praia da Rocha e as personagens evocam figuras do maravilhoso. Voltou-se a falar de sereias e de gigantes noutras sessões.

### **8.º momento - despedida**

Manipulação livre dos materiais utilizados na sessão, seguida do tema musical final.

## 1.º momento - acolhimento

Tema musical introdutório

## 2.º momento – movimento



Imagem 14 - “Jogos Infantis”, de Bruegel (em <https://www.pinterest.pt/>).

O grupo observou imagens do quadro “Jogos Infantis”, de Bruegel e dialogou-se sobre alguns pormenores. Entre os vários jogos, despertámo-los para aqueles em que se utilizam cordas e para os jogos de roda. Adaptou-se o jogo de corda “Ursa, entra no jogo” às limitações de espaço da sala, tornando-o numa canção de roda, com gestuário próprio.

Ursa, entra no jogo  
Dá uma volta  
Toca viola  
Dança à espanhola  
A mão no chão  
A mão no coração.

---

Sem qualquer interrupção avançámos com excertos do poema “Balancé”, de Patrícia Joice, que evoca os jogos de balancé, também presentes nas imagens de Bruegel.

Sim, não, sim, não  
De um lado, do outro<sup>6</sup>, no cimo no chão  
Sim, não, sim, não  
Grande, pequeno, gigante e anão  
(...)  
Sim, não, sim, não  
Aqui, acolá, no cimo, no chão  
Sim, não, sim, não  
Menino risonho, menino chorão  
Sim, não, sim, não  
Aqueles que tiram, aqueles que dão  
(...)  
Sim, não, sim, não  
Duzentos à hora, carrinhos de mão  
(...)  
Sim, não, sim, não  
Espreguiça o corpo e descansa no chão<sup>7</sup>  
*Patrícia Joice*

### **3.º momento – jogo de palavras**

Iniciou-se um exercício que se repetiu noutras sessões relativo a prefixos e a antónimos. Sempre com um batimento de base (por vezes uma maraca, outras uma caixa chinesa) perguntava-se “qual é o contrário de...?”. Eis as palavras apresentadas:

Descansar, destapar, desfazer, desarrumar, desencantar, desapertar, desabrochar, deslargar.

---

<sup>6</sup> No texto original, a autora escreve “esquerda, direita”. Como ao poema juntámos movimento e, uma vez que estando em círculo, iríamos baralhar a orientação espacial das crianças, alterámos o verso.

<sup>7</sup> Alterei o texto original, para que o último verso sugerisse o retorno à calma.

---

Escolhemos “desabrochar” por saber da semelhança fonética com a palavra “bruxa” e também para introduzir léxico menos usado pelo grupo.

A resposta imediata de António “ o contrário é abruçar”, despertou o restante grupo para a curiosa semelhança fonética com bruxa e deu abertura para que lhes explicássemos o significado de desabrochar. Depois de os informarmos que não existe “abruçar” no nosso vocabulário, pedimos-lhes que atribuíssem um significado a esta palavra inventada.

Escolhemos também “deslargar”, para alertá-los do erro ocasional de alguns adultos. Tal como não existe “abruçar”, também “deslargar” não faz parte do léxico português. Sugeriram que podiam atribuir-lhe o significado de “agarrar” e nós “agarrámos” a oportunidade para avançar para o momento seguinte.

#### **4.º momento - poesia**

Leu-se “Canção”, de Eugénio de Andrade (vd. sessão PROL de 3 de dezembro). Como verificámos já haver dificuldade em desenvolver o diálogo entre o grupo e receando que alguns ficassem desatentos, apenas os despertámos para a ambivalência do sujeito poético.

#### **5.º momento - narrativa**

Para promover o retorno à calma e escuta, cantámos, pela primeira vez o tema musical “É muito antiga esta história”, de Maria Luísa Barreto.

E seguida, contou-se a história tradicional “O macaco do rabo cortado”.

#### **6.º momento – despedida**

Antes do tema de despedida, e como era habitual, as crianças manipularam os objetos levados para a sessão.

---

**Nota:**

Como sabíamos que o grupo estava a desenvolver um projeto em torno da arte, em particular das artes plásticas e uma vez estando nós a desenvolver o tema-chave “Eu faço”, articulámos uma série de atividades em torno de “Jogos Infantis”, de Bruegel também noutras sessões.

Quase sempre nestes momentos, acrescentou-se gestuário próprio dos jogos em questão, ou outro por nós adaptado às limitações espaciais da sala.

### **1.º momento - acolhimento**

Tema musical introdutório.

### **2.º momento - narrativa**

Na sessão anterior as crianças haviam-nos dito que tinham observado na atividade de TIC (tecnologias de informação e comunicação) o quadro “O Milagre da Primavera”, de Giotto. A propósito também da palavra “desabrochar”, lemos-lhes excertos do episódio de “O cavaleiro da Dinamarca”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, que contam como se revelou (e desabrochou) a arte de Giotto.

### **3.º momento – jogo de palavras**

Repetiu-se o jogo de antónimos, com o prefixo “des”.

### **4.º momento - movimento**

Repetiu-se o poema “Balancé” e o jogo “Ursa”, com movimento.

### **5.º momento - diálogo**

Observámos novamente o quadro de Bruegel, com destaque para as meninas a dançarem de saia rodada e cantou-se “Ó Rosa arredonda a saia”.



Imagem 15 - Pormenor de “Jogos Infantis”, de Bruegel (em <https://www.pinterest.pt/>).

### 6.º momento – poesia

Apresentou-se o poema “Rosa Lavadeira”, da autoria das mediadoras PROL. No final deu-se a cada criança um retalho de tecido, para reproduzirem os movimentos associados à segunda estrofe.

Rosa Lavadeira lava tudo à maneira  
Lavo lenços, lencinhos e lençóis  
(...)  
Saias saiotas e aventais  
E sacos com nódoas tais...

É preciso  
Molhar  
Ensaboar  
Bater  
Esfregar  
Enxaguar  
Espremer  
Torcer

---

Sacudir  
E estender  
(...)

### **7.º momento - despedida**

Foi a primeira vez que todo o grupo desejou os mesmos objetos – os retalhos de tecido – para brincar livremente.

Mais tarde relatou a educadora que evocaram, diversas vezes ao longo do ano letivo, a personagem Rosa Lavadeira e, particularmente o gestuário de lavagem da roupa. Pediram, inclusive, que fossem compradas mais molas de roupa para o estendal do cantinho da Casinha. Também nalgumas sessões recordámos a personagem.

### **1.º momento - acolhimento**

Apresentei-lhes a imagem de uma lira e expliquei-lhes como se toca. Este instrumento musical foi sempre mencionado no tema musical introdutório, por sugestão nossa, para a menina S. – “Olá S., tocas a lira” - mas eles jamais o haviam visto.

### **2.º momento - poesia**

Oferecemos chávenas de chá a algumas crianças e simulámos servir-lhes a “bebida”. Cantámos o tema musical “O Chá”, de Sebastião Antunes, que já conheciam da sessão de 4 de janeiro. Àqueles que tinham xícaras de chá e colheres, pediu-se que acompanhassem com um ritmo.

Depois leu-se o poema “As Duas Velhinhas”, de Cecília Meireles (vd. sessão de 19 de novembro).

O poema foi lido várias vezes, ao qual se juntou, com o jogo de sinos,

um glissando crescente no verso “Mariana e Marina”,

um glissando decrescente no verso “Marina e Mariana”.

Desta forma as crianças conseguiram antecipar e reproduzir esses versos.

Conversámos sobre o poema e sobre estas duas personagens e sobre “as lembranças” que poderão guardar e ter partilhado naquele momento.

### **3.º momento – jogo/rima tradicional**

Evocando de novo “Jogos Infantis”, de Bruegel pedimos-lhes que sugerissem alguns dos jogos de que Mariana e Marina se poderão lembrar.

---

Depois de entregar um objeto a cada criança, aprenderam o seguinte jogo, numa modalidade mais adequada à idade do grupo<sup>8</sup>

Escravos de Job  
Jogavam com chanatos  
Tira, põe, deixa ficar  
Guerreiros com guerreiros  
Fazem zig zig zag.<sup>9</sup>

#### **4.º momento - narrativa**

Em oposição a estas duas velhinhas, de Cecília Meireles, cujas crianças imaginaram dotadas de humor e prazer pelo jogo, apresentámos-lhes “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque, a história de uma menina que tinha medo de brincar.

À narrativa, juntaram-se as seguintes palavras, recortadas por sílabas e cuja ordem de apresentação silábica foi alterada.

GÃO DRA  
BARÃO TU  
TROS MONS  
XA BRU

Lemos as sílabas e muitas crianças identificaram, facilmente, as palavras.

#### **5.º momento – poesia**

A pedido do grupo, voltámos a falar de Rosa Lavadeira

---

<sup>8</sup> Com os jogadores em círculo, cada um deve entregar a sua peça ao colega da sua direita, exceptuando alguns momentos. Dada a dificuldade de o fazer com um grupo ainda tão jovem e numeroso, simplificámo-lo, mantendo algumas obrigatoriedades, nomeadamente, o acompanhamento rítmico da cantilena, com os objetos.

<sup>9</sup> Numa evocação à nacionalidade de Cecília Meireles e, supostamente, das personagens Mariana e Marina, escolhemos este jogo, que sabemos ser muito praticado no Brasil.

---

## 6.º momento – despedida

A fase de manipulação livre dos materiais foi sendo cada vez mais rica e demorada. As crianças pediam os materiais da própria sessão e de sessões anteriores. Passámos também a levar-lhes elementos que tencionávamos usar em sessões seguintes. Nesta, levámos-lhes, pela primeira vez, letras e palavras recortadas de jornais.

**Nota:** O jogo “escravos de Job” foi diversas vezes repetido em momentos de manipulação livre dos objetos e em sessões posteriores utilizámo-lo como momento de movimento.



Imagem 16 – Manipulação livre de materiais.



Imagem 17 – Educadora de Infância em interação com algumas crianças na fase de manipulação livre dos materiais.

## 1.º momento - acolhimento

Além do tema musical introdutório, cada vez mais, este momento foi sendo enriquecido com alguns elementos que levávamos para suscitar diálogo, como foi o caso do desdobrável da Bienal de ilustração *Ilustrarte* 2016.

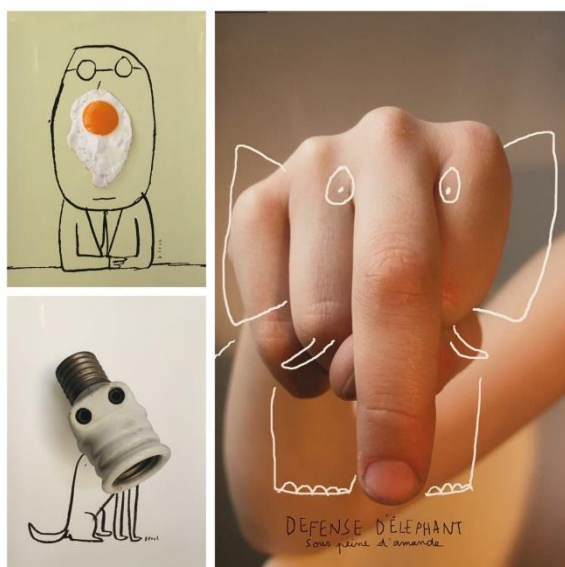


Imagem 18 – pormenor do desdobrável da Bienal Internacional de Ilustração para a Infância *Ilustrarte* 2016.

## 2.º momento - poesia

Leram-se excertos do poema “Tempo”, de Luísa Ducla Soares.

Perdi o tempo  
na rua  
perdi o tempo  
a brincar.  
Ando agora atrás do tempo  
não o consigo encontrar.  
(...)  
*Luísa Ducla Soares*

---

Depois trabalhámos algumas adaptações.

À pergunta: outros sítios onde podemos “perder” o tempo, escolheram “o jardim”. À nossa sugestão “a cozinha”, decidiram que seria “a almoçar”, ou a “comer” em vez de “a brincar” (no quarto verso). Aguardámos que encontrassem rima para “comer” de forma a manter o tipo de rima do poema. Sugerimos terminar o poema com “(...) não o consigo ver”.

À nossa sugestão “no quarto”, além de “brincar” e “dormir”, alguém se lembrou de “relaxar”.

Assim, o poema foi reinventado pelo grupo e por nós.

Perdi o tempo  
No jardim  
perdi o tempo  
a brincar.  
Ando agora atrás do tempo  
não o consigo encontrar.  
Ó tempo, ó tempo, ó tempo! *(num crescendo de mais grave para mais agudo)*  
Onde é que tu estás?  
Oh tempo volta p'ra trás!

Perdi o tempo  
na cozinha  
perdi o tempo  
a comer.  
Ando agora atrás do tempo  
mas não o consigo ver.  
Ó tempo, ó tempo, ó tempo! *(num crescendo de mais grave para mais agudo)*  
Onde é que tu estás?  
Oh tempo volta p'ra trás!

Perdi o tempo  
No quarto  
perdi o tempo  
a dormir.  
Ando agora atrás do tempo

---

Mas está sempre a fugir.

Ó tempo, ó tempo, ó tempo! (*num crescendo de mais grave para mais agudo*)

Onde é que tu estás?

Oh tempo volta p'ra trás!

**Nota:** entre as ações propostas pelas crianças (almoçar, comer, relaxar, dormir), fez-se uma opção de pendor didático – usar os verbos das três conjugações - embora não houvesse intenção alguma de aprofundar o assunto e de incentivá-los a memorizar. Repetimos ritmicamente os três verbos e as três terminações.

Brincar, comer, dormir

ar, er, ir

### **3.º momento - movimento**

Tema musical “O Relógio Tic-Tac” (Letra de Nuno Artur Silva e Sílvia Cunha, música de José Peixoto), acompanhado com determinados movimentos

Vai um ponteiro

*marcha durante as quatro estrofes,*

Atrás doutro ponteiro tic tac

*a acompanhar a pulsação da melodia*

Um vai depressa

E o outro devagar tic

E o relógio

Não pára o dia inteiro tic tac

É uma cara

Com um bigode a girar tic

E toda a gente tic tac

Para ele está sempre a olhar

E a dizer tic tac

“Não me posso atrasar”

O tempo voa, tic tac

---

Tic tac, está sempre a passar  
Será que o tempo pára  
Se o relógio parar?

*Interrupção súbita dos movimentos  
Imitação dos batimentos cardíacos.*

Mal sabe a gente  
Como o tempo faz  
Ontem um bebé  
Hoje um rapaz

*Baloço do corpo*

Anda para a frente  
Nunca volta atrás  
Com o tempo os bebés  
Serão papás

#### **4.º momento - narrativa**

Retorno à calma com o tema musical “Em tempos que já lá vão”, de Maria Luísa Barreto

Lemos o poema “Sopa de letras”, de Manuel António Pina, seguido da história tradicional “A sopa quente”.

Era uma vez um menino  
que não queria sopa de letras.  
Podiam lá estar coisas bonitas escritas,  
mas para ele era tudo tretas...  
Podia lá estar escrito COMER,  
podia lá estar GOIABADA,  
como ele não sabia ler,  
a sopa não lhe sabia a nada.  
Tinha no prato uma FLOR,  
um NAVIO na colher,  
comia coisas lindíssimas sem saber  
mas ele queria lá *sabor!*  
Até que um amigo com todas as letras  
lhe ensinou a soletrar a sopa.  
E ele passou a ler a sopa toda.

---

E até o peixe, a carne, a sobremesa, etc...

*Manuel António Pina*

### **5.º momento - despedida**

Manipulação livre de materiais diversos e tema musical final.

O grupo de crianças que brincava com as palavras recortadas de jornais pediu-nos que as lêssemos e que as dividíssemos silabicamente.

Na sequência do tema musical “O Relógio Tic-Tac”, levámos um estetoscópio, para que ouvissem os seus próprios batimentos cardíacos.

### **1.º momento - acolhimento**

Tema musical introdutório.

### **2.º momento – poesia/movimento**

Em movimentos ondulantes e explorando o fonema “z”, evocámos os meandros de um rio.

Explorámos também onomatopeias, como “splach”, “tch”, “thac”, associando-as ao movimento das águas, dos peixes, dos barcos, de crianças mergulhando e lançando seixos.

Juntámos a estes movimentos um tule azul, em representação da água. Depois, declamámos o poema “Rio na Sombra”, de Cecília Meireles.

Pousámos o tule no chão. Num saco estavam folhas, tendo cada uma um verso do poema. Cada criança tirava uma folha, que se lia e colocava sobre o tule. Voltámos a segurar o tule e a baloiçá-lo em movimentos ondulantes da água, o que gerou alguma discussão entre aqueles que provocavam a queda das folhas e outros que queriam mantê-las sobre o tule.

Pousámos de novo o tule, sobre o qual se colocou um barco de papel.

### **3.º momento - poesia**

Cantámos o tema “Um barquinho ligeiro andava”, com movimentos calmos e ondulantes e quando o grupo estava já recuperado da agitação, leu-se o poema “Barca Bela”, de Almeida Garrett.

Pescador da barca bela,  
Onde vais pescar com ela,  
Que é tão bela,  
Ó pescador?

---

Não vês que a última estrela  
No céu nublado se vela?  
Colhe a vela,  
Ó pescador!

Deita o lanço com cautela,  
Que a sereia canta bela...  
Mas cautela,  
Ó pescador!

Não se enrede a rede nela,  
Que perdido é remo e vela  
Só de vê-la,  
Ó pescador!

Pescador da barca bela,  
Inda é tempo, foge dela,  
Foge dela,  
Ó pescador!

*Almeida Garrett*

Entre cada estrofe, as crianças repetiam três vezes

“Ó pescador, ó pescador, ó pescador!”

à semelhança do que fizeram no segundo momento da sessão de 21 de março. Algumas crianças diziam mesmo “Ó pescador, onde é que tu estás?/Ó pescador, volta para trás”, afirmação que não se resumiu a uma mera intenção melódica.

Procuraram palavras que rimassem com bela. Donzela foi motivo de diálogo sobre as características das sereias e Salvador lembrou o grupo que o canto das sereias é perigoso “faz os outros adormecerem”. Percebendo que o grupo tinha condições para aprofundar a temática do poema, fomos conversando e, depois de repetirmos o poema, a frase “Ó pescador, volta para trás” tornou-se ainda mais evocativa e apelativa.

#### **4.º momento - jogo tradicional**

Com o tule a simular uma rede, jogámos ao jogo “a rede e os peixes”.

---

### 5.º momento - livro

Antes de se apresentar o livro “Eu e Tu”, de Anthony Browne, cantámos o tema musical “É muito antiga esta história” de Maria Luísa Barreto<sup>10</sup>.



Imagem 19 – Durante a narração de “Eu e Tu”, de Anthony Browne.

### 6.º momento - despedida

Enquanto manipulavam os objetos, A. solicitou que procurássemos outra rima para o seu nome (até então fora sempre “grande”). Sugerimos “deslumbre”, “brande”, palavras que não lhe agradaram. Lembrámos-lhe de outros nomes no grupo com poucas possibilidades de rimar e, embora nos custasse que a criança não tenha encontrado uma nova rima do seu agrado, o momento foi construtivo pela introdução de novo vocabulário.

---

<sup>10</sup> Não obstante ser uma narrativa contemporânea, o livro apresenta a história de “Caracolinhos de ouro” ou “Os Três Ursos”.

## 1.º momento - acolhimento

Estava planeado fazer a sessão no espaço exterior. O acolhimento começou na sala, como habitualmente com as crianças a virem do momento de higiene, em pequenos grupos, e a trocarem os sapatos. Cantámos o tema musical introdutório e fizemos uma fila indiana para sairmos. No percurso intercalou-se “O comboio descendente”, de Fernando Pessoa, com excertos de “Trem de Ferro”, de Manuel Bandeira, estes últimos ditos também por eles.

Café com pão, café com pão

Café com pão, café com pão

No comboio descendente

Vinha tudo à gargalhada.

Uns por verem rir os outros

E outros sem ser por nada

No comboio descendente

De Queluz à Cruz Quebrada...

Muita força, muita força

Muita força, muita força

No comboio descendente

Vinham todos à janela

Uns calados para os outros

E outros a dar-lhes trela

No comboio descendente

De Cruz Quebrada a Palmela...

Café com pão, café com pão

Café com pão, café com pão

No comboio descendente

Mas que grande reinação!

Uns dormindo, outros com sono,

---

E outros nem sim nem não  
No comboio descendente  
De Palmela a Portimão.  
Muita força, muita força  
Muita força, muita força  
*Fernando Pessoa/Manuel Bandeira*

Estes poemas já haviam sido lidos noutras sessões, enquanto o grupo associava movimentos dos braços e das pernas.

## **2.º momento - poesia**

Sentámo-nos em círculo e tirou-se, de um saco, um conjunto de três flores.

Enquanto liamos uma adaptação do poema “As Flores e a Horta”, de Afonso Lopes Vieira, fomos tirando os restantes materiais que tínhamos reservado para a sessão: folhas de couve; pimento, tomate.

Nos Direitos da Criança<sup>11</sup>, quanto a mim,  
Faz uma falta enorme que não venha  
Que toda a humana criatura tenha  
Direito a ter um jardim!

Este jardim é apenas um cantinho,  
Como convém;  
Mas as coisas do rude jardimzinho  
Criam-se bem.

Temos flores de diversas cores [cravos vermelhos] a cantar  
Com rubra voz,  
Que perfuma, com a cor e o cheiro, o ar  
Em roda de nós.  
(...)  
Entre a beleza pródiga das cores

---

<sup>11</sup> No original “Nos Direitos do Homem (...)”.

---

E dos perfumes,  
Florescem essas outras verdes flores:  
Os legumes.

As couves, com seu verde meigo e ledó,  
São tão belas!  
(e houve tempo em que os poetas tinham medo  
De falar delas)

Enfim, todo ele é apenas um cantinho,  
Como convém;  
Mas as coisas do rude jardimzinho  
criam-se bem.

Dá-nos as flores e a horta e, ao fim do dia,  
Sentimo-lo sorrir e respirar...  
E a mim dá-me a ilusão dessa alegria  
De lidar com a terra – e de a cavar!

*Afonso Lopes Vieira*

Tínhamos a intenção de circular com o grupo pelo recreio, num diálogo sobre a vegetação, intercalado com versos do poema. Contudo, compreendemos que estavam agitados, em conversas paralelas e lamentações relativas a atitudes de colegas, ao calor, ao desconforto. Não se reunindo condições para avançar como tencionávamos, repetimos a cantiga medieval de D. Dinis “Ai flores, ai flores do verde pino”, em português atual.

Ai flores, ai flores do verde pinho [pino]  
se sabedes novas do meu amigo?  
Ai Deus, e u é?

Ai flores, ai flores do verde ramo,  
se sabedes novas do meu amado?  
Ai Deus, e u é?

---

Se sabedes novas do meu amigo  
aquele que mentiu do que pôs comigo?  
Ai Deus, e u é?

Se sabedes novas do meu amado,  
aquele que mentiu do que m' há jurado?  
Ai Deus, e u é?

*D. Dinis*

Na sessão precedente a esta, depois de conhecerem a cantiga e de a acompanharem batendo um ritmo regular, conversámos sobre D. Dinis e seus feitos. Verificámos que já tinham aprendido muito numa fase do ano letivo em que desenvolveram um projeto sobre reis, rainhas e a época medieval, fase essa em que as sessões PROL ainda estavam a cargo da outra mediadora.

Sabiam que D. Dinis mandou construir o pinhal de Leiria. Por isso, aproveitámos para esclarecê-los que parte desse propósito foi para a construção naval, que permitiu as conquistas além-mar dos descobrimentos portugueses. Noutras sessões e no trabalho de sala com a educadora, a figura e a lenda do Adamastor estiveram presentes em poemas de Luís de Camões, Afonso Lopes Vieira, Fernando Pessoa e Manuel Alegre. Deste modo, conseguimos relembrar e conjugar vários conhecimentos adquiridos pelo grupo.

### **3.º momento - movimento**

Com o tule voltámos ao jogo “Pescador deitou a rede ao mar”.

### **4.º momento - livro**

Depois de lhes apresentarmos e lermos o livro “A Grande Questão”, de Wolf Erlbruch, colocou-se a questão: “por que razão existimos? Para quê?”

Eis algumas respostas

M. e D. – Para ter amigos.

---

L. – Para pisar o chão.

J. – Para brincar.

M. Rosa – Para colher rosas.

R. – ... e margaridas e borboletas e passarinhos e depois deixá-los ir.

R. continuou o discurso descrevendo pormenores sobre Angola, terra onde nasceu e viveu até o presente ano. Infelizmente, vimo-nos obrigados a interrompê-lo para que também os outros pudessem dar a sua contribuição.

### **5.º momento - despedida**

Manipulação e partilha dos materiais utilizados na sessão e tema musical final.

---

### 3.3. Análise Comparativa dos Grupos

O grupo A, constituído por crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sofreu uma evolução súbita a nível do desenvolvimento da linguagem no período subsequente às nossas intervenções, na primavera. A informação foi-nos dada pela educadora, durante a entrevista, aquando do momento em que a questionámos sobre a pertinência de manter as atividades do PROL até ao final do ano letivo. Recordemos que recebemos este grupo entre Outubro e Fevereiro.

As crianças mais velhas que estavam em transição para o 1.º ciclo do EB, foram sempre as mais comunicativas durante as sessões, como é normal em grupos heterogéneos. As outras, em momentos exteriores às sessões PROL, recordavam e reproduziam as atividades, segundo nos disse a educadora. As dificuldades maiores para o mediador centravam-se nos momentos de diálogo, pois os mais novos tendiam a perder a atenção e quase todos iniciavam conversas paralelas. Trata-se de reações expectáveis para as idades e para o tempo de concentração. Os momentos de escuta, pelo contrário, eram muito respeitados, graças à hora a que a sessão decorria e à fase antecedente de acolhimento que a educadora tinha com o seu grupo.

O grupo B, com características bastante diferentes, quando foi recebido por nós, já havia iniciado as sessões PROL em Outubro. Com todas as crianças (exceto uma) em transição para o 1º ano do 1º Ciclo do EB, reuniam melhores condições para acompanharem jogos fonéticos, jogos de enriquecimento do vocabulário, e uma capacidade de argumentação superior. Se por um lado tinham melhores condições para os momentos de diálogo do que o grupo A, por outro o horário (imediatamente após o almoço) era menos favorável. Ávidos de conhecimento e de aprendizagem, eram também muito disponíveis para os momentos de movimento.

Na fase final do ano letivo a educadora titular deste grupo, que havia estado sob licença de maternidade, voltou ao serviço. Esta educadora possuía

---

estratégias para o controle comportamental do grupo bastante eficazes, tendo-se conseguido, desde então, que as sessões fossem mais produtivas do ponto de vista literário e artístico.

---

## **4. Apresentação e Análise das Entrevistas às Educadoras**

### **4.1 Caracterização da Entrevista e das Entrevistadas**

As duas entrevistas realizaram-se depois de terminadas todas as sessões do programa. Interessava-nos recolher, junto das educadoras responsáveis pelos grupos:

- uma caracterização geral do seu perfil de trabalho;
- as expectativas que tinham relativamente ao PROL e, em particular, à componente poética;
- o impacto do trabalho regular em torno da poesia no desenvolvimento das suas crianças;
- benefícios eventuais das intervenções na prática pedagógica das educadoras;
- perspetivas relativas à continuidade do programa na instituição.

Neste sentido, elaborámos uma matriz assente em cinco temas fundamentais, em torno dos quais colocámos várias questões (cf. Anexo I).

### **4.2 Análise dos Dados**

#### **Entrevista à Educadora do Grupo A**

##### *Contexto educativo (formação e experiência profissional)*

Educadora de infância, com 37 anos de idade, concluiu o curso em 2002, na Escola Superior de Educação Maria Ulrich (em regime noturno). Enquanto frequentou o curso já trabalhava com crianças. Tem atualmente 14

---

anos de experiência profissional, após concluída a formação. Nesta instituição trabalhou 4 anos em creche e 6 em Jardim-de-infância.

Frequentou um mestrado, mas cedo desistiu, por falta de motivação e por ver pouca relação entre os conteúdos abordados e a sua prática pedagógica.

Não recorre muito à formação, pois não sente necessidade de outras aprendizagens, além das que recebeu na formação académica. Assume-se como um pouco preguiçosa. Apenas frequenta ações de formação que a instituição faculta, que considera já serem bastantes.

#### *Adesão ao PROL/resultado das atividade/continuidade do programa*

Recorda-se de ter ouvido no verão de 2015, no âmbito das reuniões de preparação para o ano letivo seguinte, que iria ser introduzida uma nova atividade – o PROL para os grupos heterogéneos de JI, relacionada com a emergência da literacia em JI, com livros e com leitura. Como tem especial gosto e vocação para contar histórias, ficou entusiasmada.

Após a sessão de demonstração com a presença das crianças e dos encarregados de educação, que a deixou maravilhada, ficou muito entusiasmada. Viu a poesia a ser trabalhada de um modo mais lúdico, para que as crianças pudessem contactar com o som das palavras. Brincando de uma forma muito simples, com algo que eles gostam, que são as histórias, eles poderiam ir tomando consciência da importância de falar, de escrever, de comunicar.

Reconhece que a sessão de demonstração tem uma dinâmica diferente das atividades, mas estas não ficaram aquém das suas expectativas, porque:

- nas sessões, havia sempre livros e adora livros infantis;
- gostou sempre muito do início da atividade, pelo que pretende no próximo ano letivo iniciar os bons dias de igual modo;
- surpreendeu-a o modo como se brincava com as palavras e com o som das palavras.

---

O que viu nas sessões veio, assim, complementar a primeira impressão aquando da sessão demonstrativa.

Este grupo sempre gostou de histórias e de livros, mas houve um claro aumento de interesse, bem como uma maior consciência das palavras e das letras.

Encontra-os muitas vezes em grupo, a brincar com as rimas por períodos de tempo prolongado; num jogo em que partem de uma palavra e buscam outra que rime. Por vezes, começam a inventar palavras novas para rimar com aquela que querem.

Às vezes perguntam

“Ó M. isto rima com ...?”

“Não!”

“Porquê?”

“Isso não é uma palavra. Rima, só em som. Mas não é uma palavra. Têm que dizer uma palavra concreta”.

Esta chamada de atenção não os dissuadia de continuar, até encontrarem a palavra. A educadora defende que este jogo de invenção de palavras é muito positivo, porque estão a experimentar o som, e a desenvolver a imaginação. No seu percurso profissional, verifica que há crianças cuja imaginação é pouco estimulada.

Acha que aquilo que mais os marcou foi o jogo de rimas.

“Até quando eu faço, quer seja intencionalmente, quer seja por acaso, reparam logo; nunca deixam passar”.

“Brincar com as palavras foi uma componente muito importante das atividades. Às vezes achamos quem eles só aprendem sentados, com a folha e a caneta à frente. Foi uma forma de aprendizagem pela brincadeira... as letras, o som das letras...”

Com as crianças que vão transitar para o 1.º ciclo do EB, a educadora trabalha a escrita (letras e palavras), mas não no sentido mecânico de repetição. Não adota manual nenhum, pois nenhum lhe agrada. Recorre antes

---

a fichas que encontra na internet, de sites fundamentalmente ingleses e norte-americanos. Fichas com uma imagem apelativa e com exercícios desafiantes. Costuma aplicar essas fichas uma a duas vezes por semana, não mais.

Nota que agora percebem melhor “as coisas” [vocabulário mais rico? Campo semântico? Componente pragmática?]

Com a chegada da Primavera, a educadora verifica sempre nas crianças um desenvolvimento muito rápido. Por esse motivo, na sua opinião o PROL deveria ter decorrido durante todo o ano letivo, em vez de ser interrompido em Fevereiro. Se houvesse continuidade, as crianças teriam beneficiado com as atividades. Nota que aqueles que eram mais reservados apresentam agora competências que não revelavam até terminar o PROL. Se tivesse continuado teriam desenvolvido ainda mais competências.

Acha que o PROL faz todo o sentido ao longo de um ano letivo e que deve manter-se na instituição.

#### *Contributo do programa para o trabalho pedagógico*

O PROL despertou-a, enquanto educadora, para a leitura sem atender à preocupação temática.

Já está em JI há seis anos consecutivos e sente que o trabalho de educadora é muito cansativo. Quando se formou, aprendeu a planear tudo e nos primeiros tempos planeava ao pormenor. Hoje em dia já não sente essa necessidade. Percebe [e o PROL ajudou-a a tomar essa consciência] que trabalha muito em função do tema. Se por um lado esta metodologia é orientadora para o trabalho, ajuda na organização e gestão de tarefas, por outro condiciona muitas vezes as escolhas pedagógicas, neste caso de livros. Ao ver que nas atividades do PROL muitas vezes não havia relação qualquer com um tema, apercebeu-se que escolhia sempre as histórias em função do tema de sala. Reparou que muitos livros que havia comprado, alguns já há mais de 3 anos, pouco ou nada haviam sido utilizados, porque não tinham relação direta com nenhuma temática.

---

Assim, depois do PROL começou a ler e a contar para as suas crianças pelo simples prazer de o fazer, conversar em torno daquilo que o livro/a história terá despertado nas crianças, sem o propósito de trabalhar o tema de sala. Reconhece que é como brincar com as crianças, atividade que lamenta não conseguir fazê-lo mais vezes; as preocupações e a gestão das diversas tarefas tiram-lhe disponibilidade para brincar com o grupo.

### *Os Encarregados de Educação*

Aqueles que assistiram à sessão demonstrativa ficaram muito interessados e satisfeitos pela introdução desta atividade no horário curricular.

Ao longo das sessões, foi recebendo a informação de que os encarregados de educação viram no PROL uma experiência muito positiva. Referiram notar um aumento do interesse pelos livros, mais vontade de contar e ouvir histórias; não tanto a componente poética, embora fizessem referência ao gosto por brincar com as rimas [maior consciência do som das palavras, das letras e das rimas].

---

## **Entrevista à Educadora do Grupo B**

### *Contexto educativo (formação e experiência profissional)*

Educadora de infância formada na Escola Superior de Educação de Lisboa, concluiu o curso em 2004. A formação que recebeu logo depois em língua gestual permitiu-lhe colaborar com a Associação Portuguesa de Surdos e trabalhar enquanto voluntária, com crianças da Casa Pia, como docente, tem cerca de onze anos consecutivos. Aponta, assim, como formação de base para o seu trabalho, por um lado a língua gestual, por outro a educação de infância.

Durante alguns anos frequentou formação a título individual, uma vez que as instituições para as quais trabalhava não faziam qualquer investimento na formação.

Frequentou muitas ações de formação da Associação Profissional dos Educadores de Infância e no CADIM recebeu formação relativa à problemática do autismo. Na sua opinião, o curso superior não lhe facultou muitas estratégias e ferramentas para trabalhar com esta realidade e o facto de ter aprofundado ajudou-a bastante no seu percurso profissional.

Nos grupos de crianças que já teve a seu cargo, apareceram-lhe casos de autismo e asperger e ainda um caso não diagnosticado, mas que foi por ela assinalado no sentido de ser avaliado e posteriormente acompanhado. As aprendizagens que recebeu no CADIM ajudaram-na a aplicar estratégias com as quais conseguiu criar uma relação afetiva com essa criança. Recorreu também, com frequência, à ajuda do seu irmão, formado em fisioterapia, para melhor lidar com crianças com dificuldades motoras. “Apesar de ele não ter nenhuma coisa específica para isso, ajudava-me muito a compreender. Não foi formação, mas foi um bocadinho mais de interesse.”

Define-se como uma profissional que procura as suas próprias ferramentas de trabalho e com um interesse particular em realidades mais difíceis, que a indignam, como é o caso dos surdos, que admite ser a sua experiência empírica de base. Na origem deste interesse está uma amizade de

---

infância com uma menina surda. Apesar de ter perdido o contacto com ela, nunca deixou de se indignar e de questionar como seria possível comunicar com estas pessoas e aos catorze anos decidiu aprender a língua gestual.

#### *Adesão ao PROL / Resultados das atividades*

A Diretora pedagógica apresentou o projeto e os documentos do PROL no final do ano letivo precedente à equipa pedagógica, para que dessem um parecer. Achou que à partida era impossível negar a validade de um projeto de literacia emergente, tal como as suas colegas, até porque foi um tema abordado na sua formação académica. Mas a observação e participação nas atividades superou as expectativas que tinha: “eu acho que o viver é sempre muito mais rico do que aquilo que nós imaginamos que possa ser”. A qualidade do programa foi confirmada por aquilo que viu.

#### *Os Encarregados de Educação*

Este impacto tem ainda mais importância para os encarregados de educação. Embora esclarecidos quanto ao termo literacia emergente, quer pela equipa pedagógica quer numa reunião que ocorreu no início do ano letivo, desconheciam por completo como se concretiza uma iniciativa destas. Foi na reunião de final do ano letivo, em que cruzaram exemplos apresentados com relatos que as suas crianças haviam feito, que pais e encarregados de educação se inteiraram mais das intenções pedagógicas e didáticas do programa.

No sentido de permitir essa aproximação com os encarregados de educação, a educadora propôs a possibilidade de assistirem a uma sessão.

À exceção de uma menina, a M. L. , maioritariamente as crianças deste grupo não são muito precisas nas informações que fazem chegar aos pais. Podem recontar histórias, jogos, rimas, mas dificilmente os pais poderão

---

compreender o processo que os levou a memorizar essas propostas ou a apreciar as intervenções.

De qualquer forma, não importa atentar apenas ao que eles dizem ter feito. Há todo um conjunto de aprendizagens que incorporam nas suas brincadeiras e diálogos, apenas perceptíveis para àqueles que presenciam as atividades do PROL. É o caso, a título de exemplo, do jogo “Escravos de Job”. Vários dias, depois de o aprenderem, durante as atividades livres organizavam-se, recolhiam qualquer peça (o jogo requer que cada elemento tenha um objeto) e jogavam. Até mesmo no espaço exterior, em vez de correrem ou dedicarem-se a atividades com mais movimento, preferiam jogar.

Outro aspeto que aponta como indicador de motivação é o facto de referirem diversas vezes com entusiasmo o dia do PROL.

### *Resultado das atividades*

A educadora viu, nas nossas atividades, uma oportunidade das crianças se libertarem de constrangimentos relativamente à comunicação. Para além dos momentos em que estão em grande grupo com a educadora ou a auxiliar de ação educativa, as atividades com outro adulto (como o professor de movimento, ou de inglês) nem sempre dão espaço suficiente para a criança comunicar livremente, experimentar, nem sempre propiciam a liberdade de expressão suficiente para a criança comunicar. Muitas vezes sente uma certa inibição, algum medo de errar. O mesmo não aconteceu nos momentos PROL.

Apontou como o exemplo mais evidente, R., uma criança referenciada pela equipa, como negligenciada do ponto de vista socio-afetivo. Este é o primeiro ano em que R. frequenta o jardim-de-infância, por decisão de sua tia e encarregada de educação. Até então, viveu em Angola com a sua mãe que o deixava no quintal de casa durante todo o dia enquanto ia trabalhar. Entre outros problemas graves, o isolamento privou-o de hábitos sociais imprescindíveis para um desenvolvimento equilibrado. Sem ninguém com quem comunicar, a linguagem desta criança não se desenvolveu dentro dos

---

parâmetros que consideramos normais. Além disso, quando chegou ao jardim-de-infância apenas falava num dos dialetos angolanos. Com o desenrolar das nossas atividades, verificou-se uma grande evolução da linguagem.

A educadora recorda que nos primeiros momentos, R. acompanhava o estado de espírito e as reações dos outros, na sua opinião, numa tentativa de disfarçar a ignorância que sentia ter relativamente ao resto do grupo. Por exemplo, nos exercícios de divisão silábica, R., ao contrário dos seus colegas, enganava-se com frequência:

«(...) ele, ao princípio, ria-se muito, mas (...) notava-se na expressão dele que ele se estava a rir numa de “vou-me rir para ver se os outros se riem, porque na verdade não tenho vontade nenhuma de me rir, porque eu devia saber isto e não sei”».

Uma vez que nas sessões havia muitos momentos participativos, ele foi constatando que também os outros erravam, enganavam-se, ou sugeriam respostas menos aceites. Percebeu também que eram dadas mais oportunidades de tentar. Essa possibilidade de arriscar sem consequências deixou-o mais confiante e, assim, ocorreu nesta criança um desenvolvimento súbito da linguagem e da comunicação.

A educadora considera ainda que, as nossas reações perante as intervenções de R. contribuíram bastante para que todo o grupo se tornasse também mais participativo «(...) ele próprio começou a falar muito mais a estar muito mais liberto e acabou por passar um bocadinho isso também aos outros».

Nos períodos de atividades livres, viu formarem-se pequenos grupos, em que se lembravam e debatiam ideias passadas nas sessões. Desenvolveram até um jogo, o qual denominaram Campeonato de Rimas. Partindo de uma palavra, o jogador tinha que dizer outra que rimasse, enquanto o restante grupo contava, geralmente, até três. Terminada a contagem e não havendo nenhuma palavra para rimar, avançava-se para outro jogador. Era nestes momentos em que verificavam as aprendizagens adquiridas das crianças mais reservadas em grande grupo.

---

As rimas e a divisão silábica foram as atividades que mais marcaram o grupo, para além das narrativas. As primeiras eram aplicadas imediatamente e com regularidade nas brincadeiras livres. Quanto às histórias, a equipa surpreendia-se por serem algumas vezes evocadas com um intervalo de tempo considerável, relativamente ao dia em que as ouviam e com pormenores quer da própria narrativa, quer dos momentos antecedentes e posteriores. Significa isto que as crianças conseguiam estabelecer relações entre as várias propostas que envolviam as histórias.

Dois exemplos muito marcantes foram o poema “Rosa Lavadeira” e o jogo “Escravos de Job”. Ambos tinham objetos associados a uma determinada rima ou melodia, fator que terá contribuído para uma adesão tão entusiástica. Para a educadora, a possibilidade de manipular objetos, ajuda-os a memorizar o texto: «o facto deles poderem mexer. Irem lá, mexer. É uma história, sim; falou-se numa rima, sim. Mas “está aqui: podem mexer”. Isso para eles é importante. Não é só no ar. Não fica ali no abstrato. Fica no concreto.»

#### *Contributo do programa para o trabalho pedagógico e continuidade*

Pessoalmente, não sentiu que as atividades tenham influenciado o seu trabalho pedagógico. A sua experiência com surdos, nomeadamente o domínio da língua gestual, contribuiu para que hoje recorra constantemente a técnicas expressivas. Na narração de uma história utiliza o movimento do corpo e as expressões faciais, altera timbres de voz e até chega a chorar. Contudo, para outras colegas, o projeto poderá libertá-las de preconceitos e os materiais utilizados poderão ser inspiradores.

Acha que deve haver, para todos os grupos de crianças de Jardim de Infância, momentos como os vivenciados nas sessões; momentos promovidos pela própria educadora, ricos de humor e brincadeiras. Reconhece, enquanto técnica, que carecem de tempo para planeá-los, mas não é isso que justifica a ausência de propostas como estas. Acredita que o problema está antes relacionado com alguma timidez e receio de se exporem.

---

Precisamente por considerar imprescindível a qualquer grupo atividades semelhantes, a continuidade do PROL deve abranger também as crianças de quatro anos.

---

## CONCLUSÕES

No capítulo das conclusões incluímos a análise dos resultados obtidos e uma reflexão sobre o processo de execução deste projeto.

O objetivo do trabalho foi refletir sobre as intervenções em torno do texto poético realizadas no âmbito do PROL – Programa de Literacia Emergente. Sabendo pela observação que as intervenções têm um impacto positivo e fundamentando-nos em estudos que reconhecem os benefícios de experiências semelhantes, tínhamos como questão de partida saber se o conjunto de intervenções realizadas durante o ano letivo 2015/2016 junto de dois grupos de JI teve repercussões a nível do desenvolvimento da literacia emergente e quais.

Após recolha e reflexão relativamente a conceitos e estudos inerentes ao tema do nosso projeto, a análise das atividades descritas na parte II, permitiu-nos dar resposta à questão central, ao mesmo tempo que nos lançou novas perguntas, que serão apontadas aqui nas conclusões.

Durante o processo de seleção das atividades a registar sentimo-nos impelidos a incluir uma diversidade de propostas para além do texto poético, tais como narrativas tradicionais, apresentação de álbuns ilustrados com e sem texto, textos em prosa, jogos e atividades diversas. A intenção começou por ser para fazermos compreender as ligações temáticas. Mas cedo concluímos ser necessário incluir o máximo de dados sobre a evolução dos grupos, as semelhanças entre abordagens, os diferentes tipos de propostas e respetivas reações e ainda uma noção geral da dinâmica das sessões.

Descrever com tanto pormenor sugestões e tantas sessões, mesmo que aparentemente não dessem resposta à nossa questão, acabou por nos fazer

---

descobrir momentos simbólicos, metafóricos, de verdadeira poesia, sem que houvesse texto algum versificado a suportá-los.

Considerar ou não cada momento relevante para o trabalho, é como se a pergunta “o que é poesia?” estivesse omnipresente. Surgem muitas descobertas, novas dúvidas e, sobretudo, a vontade que esta pergunta acompanhe a vida das crianças que passaram pelo PROL. Como nos diz Álvaro Magalhães na obra dedicada ao autor Manuel António Pina, “a poesia é aquilo que está a acontecer. Nós só temos de abrir os olhos e ver. (...). Mas também se pode cheirar, tocar, depende da ocasião. A ocasião faz a poesia” (2013: 35).

Sem nunca podermos ter a certeza de saber qual a ocasião, o melhor será criar inúmeras oportunidades para que os pré-leitores encontrem o seu momento poético. Enquanto mediadores, temos de ser ecléticos. Diversificar, sem esquecer a realidade deste público infantil, cuja literatura a que tem acesso é aquela que o adulto lhe faz chegar.

Como demonstram os estudos e os autores referidos na parte I, existem diversos modos de se chegar à poesia, quando se trabalha com a criança. Imprescindível para o mediador é considerar a componente lúdica, o humor, o interesse de cada criança (mesmo sabendo ser bastante influenciado pelo adulto) e a dimensão da arte, como apontou Cervera relativamente ao texto para crianças. São reflexões sobre o autor, mas que se aplicam ao mediador, enquanto criativo, enquanto recriador de textos já existentes e que poderão não ter sido escritos para a infância.

O leitor adulto costuma apreciar na poesia a dimensão conceptual, a adjetivação e a descrição, características referidas por Cerrillo como desaconselháveis para o leitor criança. Mas se apresentarmos apontamentos poéticos, não a sobrecarregamos com excessos e possibilitamos o levantamento de questões para as quais as eventuais respostas podem ser encontradas por via intuitiva, emocional, ou perceptiva. Podemos nunca

---

proceder a uma interpretação formal de um poema, mas devemos sempre permitir outras leituras e provocar a tal *ressonância interior* de que nos fala Maria Vitória Sottomayor (2003: 41).

A dimensão poética pode estar presente nos elementos que usamos como *ponte* entre diferentes propostas.

A título de exemplo, da observação e reflexão em torno de texto e imagem do álbum ilustrado *Não há dois iguais*, de Javier Sobrino e Catarina Sobral<sup>12</sup>, surgiram comparações, metáforas e tantas outras descobertas que podemos chamar poesia.

E, destas descobertas, o tema musical de despedida passa a ter uma nova dimensão, porque o livro lembra-nos que são tantas as formas de acariciar e beijar. Tal como tantas são as formas que podem existir numa pedra e que as crianças viram nas pedras apresentadas em várias sessões. Não há dois beijos iguais, assim como não há duas pedras iguais (vd. 6º momento da sessão de 22 de outubro).

Na análise das sessões encontramos sempre inúmeros alinhamentos, conexões aparentemente escondidas, mas que, ao serem revelados, nos fazem- descobrir outros significados para um mesmo texto, uma mesma imagem e, sobretudo, inspiram-nos a ir mais longe.

Na prática pedagógica do educador de infância, as atividades costumam articular-se em redor de um tema, que pode estar relacionado com uma efeméride, ou com um conteúdo específico. Os projetos de sala são abordados com a intenção de adquirir conhecimentos diretamente associados à área de conteúdo de conhecimento do mundo e muitas vezes conduzem a um modo de

---

<sup>12</sup> Livro desprovido de texto em verso, e que, portanto, não é à partida poesia.

---

selecionar livros, narrativas e poemas, um pouco limitativo. Este hábito é apontado pela própria educadora de infância do grupo A, quando diz que o PROL a despertou para a leitura sem atender à preocupação temática e que percebeu como a preocupação de enquadrar as leituras ao projeto de sala lhe limitava as escolhas bibliográficas.

Da nossa perspectiva, este princípio só é negativo, se for exclusivo. Como mediadores da leitura, tentamos diversificar e congratulamo-nos por saber que as nossas escolhas têm repercussões positivas no trabalho do educador de infância.

Sendo um assunto que nos interessa aprofundar, resolvemos analisar as principais tipologias aplicadas no desenvolver do alinhamento das sessões. Para além da temática, encontramos outras tipologias em que se estabeleceram relações, das quais apresentaremos as quatro fundamentais.

- pela forma de um objeto (a estante de música que a 15 de outubro o grupo A repara assemelhar-se a um telescópio de observação dos astros e a 19 de novembro vê uma borboleta e uma estrela);

- pelos opostos, como foi o caso do poema “As duas velhinhas” de Cecília Meireles, seguido da narrativa “Chapeuzinho Amarelo” (duas mulheres que relembram uma infância feliz em oposição a uma menina que vive aprisionada pelo medo);

- pela semelhança – os três barcos de dimensões diferentes que o grupo A vê, relembram-lhes de imediato as três painéis e o jogo rítmico-verbal associado (15 de outubro).

- pela diversidade de significados de uma palavra, incluindo representações simbólicas – como a estrela do mar e do céu, que “se for cadente”, pode fazer realizar desejos (vd. sessão de 4 de janeiro).

---

Dos exemplos apresentados e de outros em que se estabelecem ligações de ordem não temática, há que atentar, ainda, àqueles em que a descoberta se fez pela própria criança, cujo exemplo mais evidente nos dois grupos foi a procura de rimas para os nomes. As rimas foram, de resto, uma figura de estilo geradora de verdadeiros momentos de jogo e prazer, de tal forma que ambos os grupos se organizavam autonomamente para as criar.

Do ponto de vista fonológico, destacamos também a participação entusiasta das crianças em poemas que recorrem à aliteração e a assonâncias. As rimas da tradição oral, a adivinha da “Uva/passa” poemas como “As Duas Velhinhas”, de Cecília Meireles, “O Tempo” e “Os Meninos Educados”, ambos de Luísa Ducla Soares, textos criados pela própria mediadora, como “Tapa, destapa”, são alguns exemplos carregados de repetições expressivas, repetições essas que são sublinhadas pela entoação vocal, ocasionalmente melodiosa. Se algumas estruturas são, já de si, previsíveis, outras são as próprias crianças que as criam, como foi o caso do poema “Barca Bela”, de Almeida Garrett, ao qual juntaram a cantilena ouvida e repetida na sessão anterior (vd. sessões de 21 de março e de 23 de maio):

Ó pescador  
Ó pescador  
Ó pescador, onde é que tu estás?  
Ó pescador, volta para trás!

Tendo em conta que um número considerável destas crianças estava em transição para o 1.º ciclo do EB (do grupo A transitaram cinco e do grupo B só não transitou uma criança), muitos terão sido os benefícios de experiências tão ricas em recursos estilísticos. Ouviram Eugénio de Andrade usar sinestésias em “Frutos”; não questionaram como pode um barco de papel ir à *flor* da água, no poema de Carlos Frias de Carvalho, nem tão pouco o que é *tatear*, porque viram a mediadora tatear uma pedra que segurava na sua mão; personificaram o Vento em “A menina que falava com o vento”, de Maria

---

Eulália Macedo e viram, na figura da mediadora, um adulto que compreende o seu pensamento animista.

Será que ajudámos estas crianças a tornarem-se adultos capazes de se enriquecer culturalmente? Quem sabe, também elas conseguirão melhor, no futuro, identificar-se com o outro e compreender o mundo nas suas idiossincrasias. Recordando a experiência de leitura do texto “Boulevard Delessert” com o grupo B, acreditamos termos contribuído para tal: depois de uma reação imediata de rejeição, o diálogo permitiu-lhes olhar para o poeta com algum carinho, visível no sorriso manifesto. Talvez aqui tivesse acontecido a tal *ressonância interior*.

Há que considerar ainda a possibilidade de brincar com as palavras, que desperta a criança para a magia lúdica que nelas pode existir (desde as onomatopeias mais comuns, à expressão “Café com pão”, usada no poema de Manuel Bandeira, para evocar o movimento ritmado da marcha do comboio). Assim, esperamos contribuir para a formação de leitores que saibam ler, deslendo, ou desescrevendo “não para lhes desvendar segredos que possam despojar de magia a leitura, mas antes para fazê-los participantes e iniciados dessa seita de leões, devoradores de leituras e reis da selva de papel.” (Cerrillo, 2003: 109)<sup>13</sup>

A presença das expressões artísticas vem sublinhar as componentes lúdica e estética das atividades, sem as quais não seria possível fazer entender textos tão complexos como “Uma pedra na mão”, de David Rodrigues, ou o “Boulevard Delessert” e tornar aprazíveis a crianças versos como “Ai flores, ai flores de verde pino!”, de D. Dinis. E quando empregamos a palavra “entender”, estamos a referir-nos a essa dimensão sensorial que se consegue com o movimento, com o som. O tema musical “O que está no ar” (11 de janeiro), em que melodia e movimento funcionam como um todo, terá tornado possível às

---

<sup>13</sup> “No para desvelarles ningún secreto que pueda despojar de magia a lo leído, sino para hacerles partícipes e iniciados de esa secta de los leones – devoradores de lecturas y reyes de la selva de papel” (tradução livre da autora).

---

crianças compreenderem o significado das palavras “inquieto”, “suspenso” e “sonolento”? Não sabemos, mas a verdade é que não as questionaram; gesticularam-nas. O tema passou a ser recorrente em fases de retorno à calma e foi evocado pelas próprias crianças quando vimos “A promessa” de René Magritte.

Lembremos também o jogo dramático que acompanhou o poema “Rosa Lavadeira”, a 29 de fevereiro. Marcou as crianças de tal forma, que pediram sucessivas vezes a sua repetição. Na opinião da educadora, a manipulação de objetos associados à atividade foi determinante para a tornar inesquecível. Nós acrescentamos toda a componente dramática que aproximou aquele momento do jogo simbólico, que as próprias crianças desenvolvem autonomamente.

O jogo dramático esteve presente também na interpretação do poema “No Comboio Descendente”, de Fernando Pessoa, dito com diferentes andamentos, como um comboio a acelerar e a abrandar a marcha, acompanhado por movimentos dos braços e/ou das pernas.

Integrámos diversas expressões artísticas, associando à linguagem literária, música, movimento e drama, sem esquecer as artes plásticas, mais enquanto observadores, do que como executantes. Esta opção resulta, por um lado, da ausência de tempo em cada sessão, por outro, por sabermos que as educadoras titulares de ambos os grupos desenvolviam, regularmente, atividades de expressão plástica.

A sequência das atividades desenvolvidas na sessão de 23 de maio com o Grupo B, mostra como é possível que tudo possa ser harmoniosamente articulado, resultando num único momento, como se uma sessão fosse um espetáculo interativo, visível nas iniciativas geradas pelas próprias crianças: os objetos, o som (que, pela articulação das onomatopeias, contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica), a música, os movimentos ondulatórios, o jogo tradicional, a poesia de autor (e, no caso de Almeida Garrett, um autor cujos destinatários são leitores adultos), a articulação que as

---

próprias crianças fizeram com outras experiências PROL (“Ó pescador, volta para trás”); tudo resultou numa experiência estética única.

Quer em Almeida Garrett, quer em D. Dinis (“Ai flores, ai flores de verde pino”), a poesia deu origem a um diálogo sobre temáticas abrangentes, no qual se articularam vários saberes, várias aprendizagens.

Do ponto de vista do desenvolvimento da literacia emergente, importa sistematizar a nossa reflexão. Se olharmos em pormenor, e de acordo com as novas OCEPE, os domínios da linguagem oral compreendem a comunicação oral e a consciência linguística. Não nos podemos alongar em exemplos concretos, mas tentemos apresentar os mais significativos. Olhamo-los agora como exercícios, sabendo que na prática e na intenção do momento de agir junto das crianças, as preocupações estética e lúdica são as que prevalecem.

A comunicação oral inclui domínios como o vocabulário e a construção frásica, à qual se associam muitas aprendizagens: as concordâncias de género, número, tempo e pessoa, os tipos de frases (afirmativa, exclamativa, interrogativa) e a existência de uma ou mais orações.

Em termos de vocabulário, é sabido que toda a criança que frequenta o JI enriquece-o. Mas a poesia, através da metáfora e de outros recursos estilísticos, traz à palavra já conhecida novos significados e novas aplicações e, por isso, faz exercitar a componente semântica. Não só a poesia que ouviram e reproduziram, mas alguns jogos realizados terão ajudado estas crianças a buscarem, por si sós, o significado das palavras. O exemplo mais evidente foi a procura de rimas para os nomes, que por vezes dava origem a vocábulos inventados (como nos contou a educadora do grupo A). Mas houve também a descoberta dos diferentes significados da palavra “passa” e suas derivações (13 de dezembro) e o jogo com prefixos, que os obrigou a encontrar antónimos e sinónimos (22 e 29 de fevereiro).

---

No poema “A sombra”, de Álvaro Magalhães (3 de dezembro), as crianças experimentaram, de uma forma lúdica, a concordância de gênero, de número e de pessoa.

Quanto aos tipos de frases, as evidências foram várias, tendo em conta que foram lidos muitos textos em verso e aqueles que não se fizeram acompanhar de movimento, melodia ou ritmo, estavam coroados de inflexões de voz e de expressão facial.

A comunicação oral abrange também as diferentes funções da linguagem. Não obstante o nosso estudo incidir sobre a linguagem literária e, concretamente, sobre a poesia, encontramos ao longo das várias sessões registadas uma diversidade considerável de contextos comunicacionais. Os tempos de escuta ativa, de repetição, de recriação, de observação, de reflexão e discussão, correspondem a situações comunicacionais distintas umas das outras, que acreditamos ajudarem a criança a compreender e a apropriar-se das diferentes funções da linguagem. Aqui, o contributo das educadoras titulares e das auxiliares de ação educativa foi inquestionável: enquanto mediadoras comportamentais dos seus grupos, permitiram a existência de um ambiente criativo, de concentração e respeito pelo outro, em todas as sessões em que estiveram presentes.

Relativamente à consciência linguística, identificámos várias ações e diferentes modalidades em que foram desenvolvidas a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática. Em contexto de JI não se procura que a criança controle de forma consciente estruturas fonológicas das palavras ou regras sintáticas, mas apenas promover momentos e espaços de reflexão, que podem incidir sobre os segmentos sonoros das palavras

---

(consciência fonológica), sobre a identificação de palavras nas frases (consciência da palavra) ou sobre a adequação gramatical das frases (consciência sintática) (Nunes, Silva & Sim-Sim, 2008: 48)

No caso das rimas, estamos claramente perante um exercício de consciência fonológica. Nunes, Silva e Sim-Sim dizem mesmo que “Este tipo de comportamentos indicia os primórdios da sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras.” (2008: 47). As crianças que frequentaram as sessões PROL recorriam a este jogo em atividades livres, de início procurando apenas a consonância, sem preocupações semânticas. Mas em determinada fase, o jogo deixa de ser suficiente para satisfazer o prazer lúdico e passam a procurar o significado das palavras.

É o caso do grupo A, quando questiona a educadora sobre se as palavras escolhidas devem ou não ser consideradas como corretas para rimar. Ser juiz deste jogo não é tarefa fácil, até porque é necessário argumentar de modo acessível às crianças. A resposta dada pela educadora provocou o grupo para atribuir um significado a cada vocábulo, trazendo para o jogo uma nova regra. Assim, este exercício ganhou uma outra dimensão e mais um objetivo: desenvolver a consciência da palavra.

A 12 de novembro, o mesmo grupo explora diversas rimas para o ditongo “ão”.

“Amigo caiu no João.”

“Amigo caiu no trambolhão.”

Se no início se deliciam com a aparente incoerência das frases que se formam, depois da frase “Amigo caiu no dragão”, alguns decidem alterá-la com a introdução de novas palavras que enriqueçam a frase do ponto de vista semântico: “amigo caiu na boca do dragão”. Aqui encontramos ainda mais progressos a nível da consciência linguística: para lá da palavra, existe uma preocupação a nível da coerência de conteúdo, que os obriga também a

---

atentarem à componente sintática. Também nesta área, a rima revela-se a experiência mais marcante em termos de iniciativa da própria criança, com muito pouca influência direta do adulto.

Várias foram as intervenções que terão contribuído para que os grupos estivessem tão disponíveis para estas aprendizagens: alguns textos tradicionais com predominância de um fonema (“O rato roeu a rolha...”, ou a adivinha da uva-passa); toda a poesia em que há aliterações; “O relógio Tic-Tac” e o jogo “Escravos de Job”, cujo movimento faz acentuar a sílaba tónica; a divisão silábica posterior ao poema “Frutos”, de Eugénio de Andrade.

A preocupação didática obrigou-nos por vezes a chamar a atenção para pormenores que não podíamos ignorar. Se foram ignorados pelas crianças é sinal de que não tinham motivação e maturidade para os interiorizar.

Foi o caso do ditongo “ão”, que sendo um único “som”, não pode ser dividido em duas sílabas. Também tentámos alertá-las para a diferença entre a dimensão do objeto e da palavra e conseqüentemente para compreenderem que a palavra existe apenas para nomear algo.

Quando mostrámos que “sapatinho” tem quatro sílabas e “sapato” tem três, não houve ou não se criou a oportunidade de ir mais longe (no sentido de fazer as crianças compreenderem que a palavra é uma representação de algo e que não deve ser confundida com o seu significante), provavelmente porque a maior parte das crianças do grupo não tinham ainda maturidade suficiente para compreender e porque havia outras aprendizagens mais prementes para todo o grupo.

O mesmo aconteceu com a experiência à volta do poema “Perdi o Tempo”, de Luísa Ducla Soares, e das três conjugações verbais: entre os vários verbos, para as estrofes inventadas, a mediadora escolheu um de cada uma das conjugações. Não obstante, ignorarmos o que terão retido, repare-se

---

que aplicaram verbos com toda a naturalidade, como se não fosse possível outra palavra, além do verbo.

Perdi o tempo

na rua

perdi o tempo

a brincar.

...

Perdi o tempo

na cozinha

perdi o tempo

a comer.

...

Perdi o tempo

No quarto

perdi o tempo

a dormir.

...

Sabemos que o desenvolvimento linguístico acontece naturalmente e que não seria possível desenvolver estas capacidades se estivéssemos perante um grupo que mal dominasse a língua. Pela atividade lúdica e pela simples interação entre pares e com o adulto, a criança amadurece competências de linguagem e comunicação, tal como amadurece outras áreas. Contudo, as nossas atividades colocam a criança perante estímulos mais concretos que, além do desenvolvimento linguístico, promovem a consciência linguística e esta é pouco provável conseguir-se sem estímulos exteriores.

Sobre a abordagem à escrita, à partida, nas atividades PROL as crianças têm diversas oportunidades de contactar com livros e de conhecer as convenções do material impresso (como os sinais de pontuação e a direcionalidade da escrita), pelo simples facto do livro ser um dos recursos

---

predominantes. Através de materiais vários também se vão familiarizando com os nomes das letras, ficam a saber que existem vogais e consoantes, que existe correspondência entre letra-som, ou que uma palavra pode ter uma ou mais letras. Tudo num ambiente lúdico que varia entre propostas dirigidas ao grande grupo e atividades entre pares (nomeadamente o momento final de manipulação livre dos materiais).

Entre as propostas dirigidas ao grande grupo, destacamos apenas duas. A sessão com o Grupo B, a 12 de janeiro, em que apresentámos, em folhas opostas do mesmo livro, um texto em prosa e outro em verso do mesmo autor (respetivamente “Boulevard Delessert” e “Frutos” de Eugénio de Andrade). O interesse relativo às informações dadas, era visível nos rostos das crianças. Também no grupo B, verificou-se um interesse crescente pelas letras e pela palavra, depois da leitura do poema “Sopa de letras”, de Manuel António Pina (a 21 de março). Já antes, as crianças brincavam com palavras recortadas de jornais, nos momentos finais da sessão. Mas, a partir desse dia, pediam-nos frequentemente que lêssemos palavras que recolhiam dos recortes e separavam-nas por grupos de letras, para nos questionarem se era possível a divisão silábica.

Entretanto, encontrámos menos indicadores relativos à abordagem à escrita no grupo A do que no grupo B, provavelmente por este ser um grupo homogéneo, em transição para o 1.º ciclo do EB.

Nas nossas sessões temos que considerar sempre espaço para a experimentação e para o risco. Mas as palavras da educadora do grupo B, ao comparar o PROL com as outras atividades curriculares e extracurriculares da instituição, confrontaram-nos para essa particularidade valiosa: a liberdade de expressão, principalmente verbal.

Pela descrição do processo evolutivo de R., a nossa conduta relativamente a crianças com mais dificuldades distingue-se, antes de mais, pela oportunidade que damos em ousar. R. observa os colegas e ganha

---

confiança, e os colegas de R. observam a nossa reação às intervenções dele e também eles se sentem mais confiantes para arriscar. Para nós, o mérito está na própria poesia, que ocupa um espaço privilegiado, onde não há respostas erradas; há antes uma busca pelo inesperado, pela surpresa.

Ainda assim, ambicionávamos ter, em cada sessão, mais tempo para o diálogo, para questionar e para aproveitar contextos comunicacionais espontâneos, que pudessem desencadear aprendizagens sob orientação da mediadora. Mas as dimensões dos grupos e o pouco tempo disponível para estar com eles, não o permitem, nem tão pouco uma atenção mais individualizada, ou momentos de interação comunicativa dual entre adulto e criança. Reconhecemos serem problemas transversais à educação em geral e sabíamos que os teríamos. Ainda assim, estamos conscientes que conseguimos promover ambientes ricos em oportunidades comunicativas.

No ano conseqüente ao projeto, as notícias que nos chegaram relativas às crianças que transitaram para o 1º ano do 1º Ciclo do EB foram muito positivas. E no caso do Grupo A, tivemos crianças que se mantiveram na instituição e que, segundo os técnicos, apresentavam competências de comunicação (argumentação, reflexão, domínio do vocabulário) superiores às outras da mesma instituição que não receberam atividades PROL.

Dos encarregados de educação, chegaram-nos também notícias de um aumento do interesse pela rima, pelos livros e mais vontade de contar e ouvir histórias.

No sentido de promover uma melhor compreensão dos objetivos do PROL, a mediadora esteve presente numa reunião de encarregados de educação do grupo B.

Começou por reforçar informações dadas no início do ano e apresentar sucintamente a dinâmica das sessões. Mas foi no momento em que leu “Frutos”, de Eugénio de Andrade e relatou o jogo de divisão silábica, que os

---

encarregados de educação redobram a atenção, manifestando-se verdadeiramente surpreendidos.

A sugestão da educadora de fazer uma sessão com a participação de pais e encarregados de educação acabou por realizar-se no ano letivo seguinte, próximo do Natal, contribuindo para um maior envolvimento das famílias.

Apesar de não ser objetivo do trabalho analisar o impacto das nossas intervenções na prática pedagógica do educador, sentimo-nos congratulados por verificar que a nossa contribuição extrapola para lá do desenvolvimento de competências junto das crianças. As educadoras não só têm acesso a recursos literários (novas edições e novos autores, textos de autores clássicos, alguns não destinados a público infantil), como experimentam diferentes abordagens e vêm enriquecidos os seus projetos de sala. A própria educadora do grupo A aponta como formativa a experiência de acompanhamento das sessões.

À partida, as instituições que receberam o nosso programa reconheceram, de imediato, que o desenvolvimento da literacia emergente tinha que ser reforçado. A continuidade do PROL nas instituições onde decorreu o presente projeto foi uma prova de satisfação. Outras consequências positivas da nossa intervenção foram o aumento do acervo das bibliotecas de sala e iniciativas paralelas, como a sessão aberta para pais e encarregados de educação.

Do processo de execução do presente trabalho resultam, assim, descobertas e conquistas. Mas não só; também várias aprendizagens e o reforço no domínio de alguns conceitos.

A revisão bibliográfica em torno da literatura, da literatura para a infância, da poesia e da literacia emergente, ajudou-nos a articular conceitos já conhecidos e ainda a articulá-los com a Arte integrada na Educação. Este

---

tema, que nos é muito querido e que nos fez frequentar o MAE obrigou-nos, logo no período curricular do curso, a recordar e a atualizar conceitos e práticas interventivas que lhes são inerentes. Congratulamo-nos, ao ver aplicados no nosso projeto, alguns dos objetivos gerais que, para Amílcar Martins (2002), devem percorrer os vários graus de ensino: estimular diferentes formas de comunicação; promover a sensibilidade estética e o contacto com diferentes linguagens artísticas; e refletir sobre valores estéticos, desenvolvendo o sentido crítico e criativo.

Relativamente à metodologia do projeto, logo de início identificámos algumas limitações que condicionariam o recurso a registos fotográficos e audiovisuais. A disponibilidade total e atenção do mediador no sentido de aproveitar todas as sugestões e melhor gerir cada momento eram necessárias, bem como o apoio da educadora de infância ou auxiliar de ação educativa. Com a frequência de uma hora semanal, a observação participante tornou-se bastante exigente, limitando as possibilidades de registos fotográficos.

O diário pessoal do mediador, através de uma disciplina de registo regular e metuculoso, foi o instrumento mais eficaz para a recolha de informação. De tal forma foi proveitosa a sua utilização que verificámos que, ao registar as ocorrências, estamos já a refletir sobre os acontecimentos e a sistematizar os dados.

O diálogo frequente com as educadoras dos grupos revelou-se precioso, nomeadamente por permitir um apuramento da relação com o grupo em geral e com alguns elementos em particular. Ajudou-nos também a identificar o impacto e a evolução das nossas intervenções nas rotinas da instituição. Lamentamos não terem sido possíveis reuniões mais frequentes, que sabemos teriam tornado o PROL mais harmonioso com os projetos de sala e da instituição.

As reuniões periódicas da equipa PROL favoreceram a partilha de livros e outros recursos, de ideias, de dúvidas e o amadurecimento do estilo

---

interventivo da mediadora. Acreditamos serem imprescindíveis para alimentar a capacidade de refletirmos sobre as nossas intenções e de nos recriarmos. Revemo-nos na trilogia Pessoa-Artista-Pedagogo e temos a ambição de atuar nestas três dimensões, em todos os momentos.

Surpreendemo-nos, nesta fase final de análise, com o nosso processo criativo, que tantas vezes foi ao encontro dos desejos e dos interesses das crianças. Congratulamo-nos por conseguir que intenções pedagógicas e didáticas não tenham anulado o prazer de ler e interpretar, aliados ao gosto pela Arte e pelo jogo.

Articular a investigação com o trabalho prático enquanto mediadores, foi um processo de desenvolvimento pessoal e profissional. A questão de partida colocou-se por antevermos resultados positivos, mas as evidências encontradas relativamente ao contributo do nosso trabalho para o desenvolvimento da literacia emergente surpreenderam-nos. A nossa investigação-ação veio consolidar benefícios vários do PROL, para as crianças, para os educadores e instituição educativa e para os encarregados de educação.

Levanta também novas questões, razão pela qual apresentamos outras possíveis investigações.

Ao recordar que neste projeto obtivemos resultados em apenas seis meses de implementação, interessa-nos uma investigação mais prolongada e com mais dados para recolha de informação. Numa investigação-ação relativa aos três anos decorridos de implementação do PROL, à qual juntaríamos avaliações regulares e anuais da equipa e fichas de observação individuais de cada criança, com certeza que apresentaríamos resultados surpreendentes no desenvolvimento da literacia emergente.

---

Sabendo agora que podemos ter influência positiva no trabalho do educador, gostaríamos de analisar o impacto do nosso trabalho nos métodos pedagógicos e nas dinâmicas de instituições onde já decorreu o PROL.

Finalmente, e este é um desejo da equipa PROL, gostaríamos de acompanhar o percurso curricular das crianças que transitam para o 1.º ciclo do EB, no sentido de comparar competências e níveis de desempenho com outras crianças que não tenham frequentado o PROL.

---

## BIBLIOGRAFIA

### 1. Bibliografia Teórica

Albuquerque, M. (2010). *Metas Finais de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/38775443/Metas-da-Educacao-Pre-Escolar#scribd>, acessado em 18/01/2016.

Alves, R. A. & Teixeira, C. (2012). Avaliação do programa de literacia emergente: ouvir as letras. In: *II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”* (pp. 1543-1546). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76251/2/90231.pdf>, acessado em 15/01/2016.

Barret, G. & Landier, J-C. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Asa.

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

Bastos, G. (2005). O poder da palavra – dizer e fazer na literatura para crianças. In: Rui de Azevedo (org.), *Des(a)fiando discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques* (pp. 61-67). Lisboa: Universidade Aberta.

Benavente, A. (1996). *A Literacia em Portugal - Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bernardino, F. (2017). Conversas de Lisboa (IV) – Álvaro Laborinho Lúcio, Cultura e Educação. *Agenda Cultural de Lisboa, abril 2017*. 310, pp. 104-111.

Cadima, J., Leal, T., Peixoto, C. & Silva, M. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. In: *Actas do 6.º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://magnetesrvk.no>

---

[ip.org/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot\\_desenvolvimento\\_literacia\\_e\\_mergente\\_b.pdf](http://ip.org/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_desenvolvimento_literacia_e_mergente_b.pdf), acessido em: 15/01/2016.

Casa das Abelhinhas. (2014). *Projeto Educativo – lugar para a imaginação*. Documento não publicado.

Castro, C. (n. d.). *Características e finalidades da investigação ação*. Disponível em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>, acessido em 12/12/2015.

Cerrillo, P. & Yubero, S. (coord). (2003). *La Formación de Mediadores para la Promoción de la Lectura*. Cuenca: CEPLI.

Cervera, J. (2004). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Mensajero.

Cortesão, L. (1995). Avaliação em investigação-ação. In: *Atas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação em Braga*. Disponível em: [http://www.geocities.ws/animate032000/images/textos/avaliacao\\_investigacao.htm](http://www.geocities.ws/animate032000/images/textos/avaliacao_investigacao.htm), acessido em: 13/12/2015.

Creche e Jardim-de-infância da Junta de Freguesia de Moscavide e Portela. (2014). *Projeto Educativo – Escola amiga do ambiente*. Documento não publicado.

DAMASIO, A., DAMASIO, H. (2006). Brain, Art and Education. In: *Unesco Conference on Arts and Education: Building creative capacities for the 21st century*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Disponível em: [http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/01\\_antoniodamasio-speechrevised.pdf](http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/01_antoniodamasio-speechrevised.pdf), acessido em: 28/08/2017.

Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

---

Duarte, I., Ferraz, M. J. & Sim-Sim, I. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Educação Estética e Artística. Direção Geral da Educação. Ministério da Educação. Disponível em: <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/index.html>, acessado em 21/08/2017.

Fernandes, A. M. (2006). *Projeto ser+ - educação para a sexualidade online*. Disponível em: [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/vti\\_cnf/tese\\_completa.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/tese_completa.pdf), acessado em 13/12/2015.

Fróis, J. P. (2000). *Educação Estética e Artística – Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gomes, C. S. B. (2012). *Texto de apoio sobre a avaliação*. Évora. Disponível em: [http://www.cisa-as.uevora.pt/download/textos/Avaliacao\\_TextoApoiIntroductorio.pdf](http://www.cisa-as.uevora.pt/download/textos/Avaliacao_TextoApoiIntroductorio.pdf), acessado em 14/12/2015.

Gomes, I. & Santos, N. L. (2005) Literacia emergente: «É de pequenino que se torce o pepino!». In: *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP (Universidade Fernando Pessoa)*, 2, 312-326. Disponível em: [http://magnetesrvk.no-ip.org/casdaleitura/portalpha/bo/documentos/ot\\_literacia\\_emergente\\_c.pdf](http://magnetesrvk.no-ip.org/casdaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_literacia_emergente_c.pdf), acessado em 18/01/2016.

Gomes, J. A. (1993). *A Poesia na Literatura para a Infância*. Rio Tinto: Asa.

Gomes, J. A. (2007). *Literatura para a infância e juventude e promoção da leitura*. In: *Casa da Leitura*. Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em: [http://magnetesrvk.no-ip.org/casdaleitura/portalpha/bo/documentos/ot\\_litinf\\_promleit\\_a.pdf](http://magnetesrvk.no-ip.org/casdaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf), acessado em: 21/10/2016

---

Gomes, J. A. (1998). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.

Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grácio R. & Santos, A. S. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: livros Horizonte.

Jean, G. (1989). *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Katz, L. et.al. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lopes, M. C. V. (2013). *Gramática da Língua Portuguesa – 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Plátano.

Magalhães, A. (2013). *O Senhor Pina*. Porto: Assírio e Alvim.

Martins, A. (coord). (2002). *Didática das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção - Geral de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

Mesquita, A. (2002). *Pedagogias do Imaginário*. Porto: Asa.

Montez, R. M. A. (2012). *Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mãos – um Projeto Artístico-Educativo num Jardim-de-Infância*. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta. Lisboa.

---

Mota, A. L. & Utanda, M. C. (2003). *Lenguaje Literario y Creatividad Infantil*. In: Pedro C. Cerrillo & Santiago Yubero (coord). *La Formación de Mediadores para la Promoción de la Lectura*. (pp. 107-111). Cuenca: CEPLI.

Nunes, C., Silva, A. C. & Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pina, P. (2014). *PROL – Programa de Literacia Emergente*. Documento não publicado.

Plano Nacional de Leitura. Governo de Portugal. Ministério da educação. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>, acedido em: 21/06/2016.

Postic, M. (1992). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Rio Tinto: Asa.

Raposo, F. (2009). *A Literatura Clássica No Jardim-de-Infância, Relato de uma Experiência*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Lisboa.

Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Santos, A. S. (1977). *Perspectivas Psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, D. (pref). (1966). *Educação Estética e Ensino Escolar*. Lisboa: Europa-América.

Shavit, Z. (2003). *Poética da Literatura para crianças*. Lisboa: Caminho.

Silva, I. L. da (coord.). (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, I. L. da (coord.). (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

---

Silva, L. M. M. da (2013). *O projeto de Animação da Leitura "Incentiv(arte) – Estudo exploratório de ação-investigação em Baião*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Lisboa.

Silva, V. A. e (1988), *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.

Sim-Sim, I. (2014). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sottomayor, M. V. (2003). Language Literario, Géneros y Literatura Infantil. In: Pedro C. Cerrillo & Santiago Yubero (coord). *La Formación de Mediadores para la Promoción de la Lectura*. (pp. 27 - 49). Cuenca: CEPLI.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1º Volume – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sprinthall, N. A. & R. C. (1998). *Psicologia educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Vasconcelos, T. (coord). (SD). *Trabalho por projetos na educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Villardi, R. (1997). *Um convite à reflexão. Literatura infanto-juvenil: ser ou não ser?* Doce de Letra, v. 5, p. 1-12, 1997.

## **2. Corpus do Projeto**

Alvim, P. (1981). *O Sapato do Coração*. Lisboa, Plátano.

Andrade, E. de (2006). *Primeiros Poemas*. Vila Nova de Famalicão: Quasi.

Andresen, S. M. B. (1993). *O Cavaleiro da Dinamarca*. Porto: Figueirinhas.

- 
- Borges, S. (2010). *O Riscas*. Porto: Trinta por uma linha.
- Brown, C. (1985). *Bruegel*. Paris: Sacelp.
- Browne, A. (2010). *Eu e Tu*. Lisboa: Caminho.
- Buarque, C. (2007). *Chapeuzinho Amarelo*. Vila Nova de Famalicão: Quasi.
- Burningham, J. (2009). *Aldo*. Lisboa: Caminho.
- Carvalho, C. F. de (1998). *Barco de Papel*. Lisboa: Caminho.
- Curado, P., Peixoto, J. & Silva, N. A. (1995). *Bom Dia Benjamim*. Lisboa: Movieplay Portuguesa.
- Erlbruch, W. (2008). *A Grande Questão*. Figueira da Foz: Bruaá.
- Ferreira, C. (compl.). (1987). *Brincar também é Poesia*. Lisboa: Plátano.
- Goffin, J. (2012). *Oh!*. Matosinhos: Kalandraka.
- Gomes, J. A. (coord.). (2000). *Conto Estrelas em Ti*. Porto: Campo das Letras.
- Hernando, R. P. (2015). *A Escada Vermelha*. Matosinhos: Kalandraka.
- Magalhães, A. (2009). *O Brincador*. Rio Tinto: Asa.
- Meireles, C. (2002). *Ou Isto, Ou Aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Meuris, J. (1993). *Magritte*. Köln: Taschen.
- Pina, M. A. (2012). *O Pássaro da Cabeça e mais Versos para Crianças*. Porto: Assírio & Alvim.
- Rodrigues, D. (2015). *O Livro das Semanas*. Coimbra: Palimage.

---

Sheffer, A. (2015). *Vira e Combina – na Selva*. Lisboa: Jacarandá.

Sobral, C. (2015). *A Sereia e os Gigantes*. Lisboa: Orfeu Negro.

Sobral, C. & Sobrino, J. (2015). *Não Há Dois Iguais*. Lisboa: Kalandraka.

Tullet, H. (2015). *Pequeno ou Grande?* Lisboa: Gatafunho.

Ungerer, T. (2011). *O Homem da Lua*. Gafanha da Nazaré: Bags of Books.

Van Genechten, G. (2015). *Será... um Caracol?*. Lisboa: Gatafunho.

Vieira, A. (1994). *Eu bem vi nascer o Sol – Antologia da Poesia Popular Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Vieira, A. L. (1992). *Bartolomeu Marinheiro*. Lisboa: Cotovia.

Vieira, A. L. (1967). *Canções do Vento e do Sol*. Lisboa: Parceria A. M. Pereira, Lda.

---

**ANEXOS:**

- Anexo I - Matriz para as Entrevistas às Educadoras de Infância
- Anexo II - Entrevista à Educadora de Infância do Grupo A
- Anexo III - Entrevista à Educadora de Infância do Grupo B

## Anexo I - Matriz para as Entrevistas às Educadoras de Infância

TEMAS/ASSUNTOS	OBJETIVOS	PERGUNTAS
A- Contexto educativo	Caracterizar a formação e a experiência profissional da educadora	Idade, número de anos de serviço, formação académica e complementar
B- Adesão ao PROL	Enumerar as expectativas a respeito do programa	Como teve conhecimento do PROL? Teve alguma influência na integração do programa nas atividades da instituição? Conheceu os documentos de divulgação? Quais as expectativas (antes e depois da sessão de demonstração)? Quais as expectativas quanto à componente poética do programa? O que esperavam os encarregados de educação?
C - resultados das atividades	Identificar aspetos no desenvolvimento das crianças em que se tenha refletido o trabalho realizado nas sessões	Verificou impacto do trabalho desenvolvido? Em que níveis? Comportamental e social, da linguagem, da comunicação, da expressão e da criatividade? As crianças partilharam as suas experiências com os seus encarregados de educação? Que informações recebeu dos encarregados de educação sobre as atividades?
D- Contributo do programa para o trabalho pedagógico	Estabelecer pontos de ligação entre o trabalho desenvolvido no PROL e os objetivos pedagógicos da educadora	Acha que o programa traz benefícios para o trabalho de sala desenvolvido com o grupo? Que benefícios? E tem incorporado nas suas atividades elementos decorrentes do programa? Se sim quais?

---

		Que balanço pessoal faz em particular das atividades desenvolvidas com o texto poético? Que aspetos destaca mais?
E - Continuidade do programa	Averiguar a importância do programa para o projeto educativo da instituição	Acha que a instituição deve continuar a integrar o programa na oferta curricular?

---

## **Anexo II - Entrevista à Educadora de Infância do Grupo A**

**8 de abril de 2016**

### **A - Contexto educativo**

Eu tenho quase 38 anos. Daqui a 15 dias tenho 38. Depois... Há 14 anos que já estou a trabalhar. Tirei o curso na M<sup>a</sup> Ulrich e, foram quatro anos, tirei o meu curso à noite.

Portanto, eu estive sempre a trabalhar com crianças durante o dia. E depois... Já trabalhei em creche, já trabalhei em jardim-de-infância, que é onde estou agora. E, em relação à formação, eu devo confessar que sou um bocadinho preguiçosa para ir a formações. Ou seja, isto vai parecer muito mau, mas eu já tirei o curso, está tirado. E é um bocado mau eu achar que não sinto necessidade de ir a cursos. Isto é um caso até pouco modesto. Depois, o que é que eu acho... Eu já iniciei, estive inscrita num mestrado na M<sup>a</sup> Ulrich para tirar... “A criança e as artes”, qualquer coisa que eu já não me lembro. Mas eu comecei a achar aquilo tão enfadonho, tão monótono. Depois de um dia de trabalho ter que ir para ali. Não, isto não pode ser, porque queria uma coisa mais prática, mais.. em que eu pudesse mais identificar aquilo que faço diariamente. E, então, desisti. Portanto, a formação que vou tendo agora é aquela que é facultada aqui pelo trabalho e que, durante o ano, são bastantes.

### **B, C e E - Adesão ao PROL/resultado das atividade/continuidade do programa**

**Como é que teve conhecimento do PROL? Deram-lhe os documentos, deram-lhe a informação...**

Eu vou ser muito honesta, eu sou muito esquecida com coisas que já se passaram, para aí, há um ano. Portanto, eu não me lembro se me deram alguma coisa para ler. Eu lembro-me que durante a época de Verão [de 2015], (que depois nós vamos tendo as reuniões de preparação de ano) e foram nos avisando que ia haver uma atividade nova para as heterogéneas – o PROL. Eu até perguntei o que é que era, que eu nunca tinha ouvido, explicaram-me que tinha a ver com a emergência da literacia em Jardim-de-infância, e que tinha a ver com os livros e com as histórias e, como é uma área que eu gosto bastante (de contar histórias), fiquei muito entusiasmada. Depois, entretanto, houve aquela apresentação... Eu não me lembro se me deram alguma coisa para ler, sou franca. E aquela apresentação na feira das atividades, eu achei maravilhosa, adorei e fiquei, assim, muito entusiasmada, à espera que vocês viessem para dar, então as aulas.

Quando vi a vossa apresentação eu pensei que fosse mais trabalhar a poesia de uma maneira mais lúdica para que as crianças pudessem ter contacto com o som das palavras... brincando, ou seja, de uma forma muito simples e de algo que eles gostam, que são as histórias, para que eles fossem tomando consciência da importância do falar, do escrever e do comunicar.

**A sessão de demonstração não é o mesmo que as atividades, não é? Será que o programa ficou aquém das suas expectativas?**

Não. Não ficou, porque primeiro a Ana trouxe sempre os livros, que é uma coisa que eu adoro. Eu adoro livros infantis. Depois, gostei sempre muito do início da atividade. Até me ficou, de

---

futuro para o ano eu iniciar também os bons dias assim. Gostei imenso. E depois, a forma como a Ana brincava com as palavras e com o som das palavras. Portanto, não ficou aquém. Veio foi complementar aquilo que eu tinha visto na vossa sessão de apresentação.

Nessa altura, os pais que assistiram gostaram imenso, ficaram também muito interessados e vi que muito satisfeitos pela introdução desta atividade. E depois também tudo o que me foram passando ao longo deste período em que a Ana esteve connosco foi muito positivo.

Foi um.. já existia, acho que é um grupo que sempre gostou de histórias e de livros. Mas acho que houve um aumento do interesse pelos livros, houve e ainda há até hoje, uma maior consciência do som das palavras, das letras e das rimas. Até hoje eles vão fazendo rimas... e quando eu faço, de vez em quando, a brincar eles dizem logo, não deixam passar. Eu acho que foi aquilo que os marcou mais: foram as rimas. Acho que foi uma coisa muito positiva.

Nós, às vezes, achamos que eles só aprendem se for sentados, com a folha à frente e a caneta. Foi uma forma de aprenderem as letras, também, o som das letras, brincando.

### **A Marina trabalha essa parte das letras?**

Eu trabalho à tarde. Com os mais velhos que vão para o 1º Ciclo. Não trabalho muito as letras, não os ensino a desenhar as letras. Ou seja, ensino-os na maneira em que, se eles escrevem o nome, se tiver alguma mal feita, eu corrijo. Mas não digo “Agora vamos fazer os As”. E é as a folha toda. Para já não faz sentido. Isso, como eu digo, é para a escola primária, não é aqui para nós.

Tenho algumas fichas de trabalho. Não tenho livro, não consigo trabalhar com livro. Acho horrorosos, todos. Normalmente vou à net pesquisar e descubro aqueles sites (que não são portugueses, tenho pena) ingleses e americanos e têm fichas de trabalho muito divertidas, não só a nível de cor e de desenho, são apelativos porque têm desenho bonitos. Mas, depois, os exercícios também não são enfadonhos, nem monótonos; acho que os desafiam mesmo. E, normalmente, não faço todos os dias; faço uma vez por semana, duas no máximo.

### **Vamos voltar um bocadinho atrás. O gosto pelo livro. Acha que foi enriquecido com o PROL. Os pais também terão dito isso?**

Sim. Os pais notam que houve um aumento de querer contar histórias, em casa, de quererem ouvir... isso foi muito positivo.

### **A componente poética... eles não...**

A parte poética não foi tanto referida. A única coisa que eles, sim, que também notam é a parte de brincar com as rimas. Como eles aqui às vezes estão a brincar, só entre eles a falar... “*não sei quê* rima com *não sei quê*”. E, depois, às vezes já não estão a dizer palavras, que é o que eu acho mais graça; estão a inventar palavras novas para rimar com aquela que eles querem. E depois às vezes põem-se: “Ó Marina! Isto rima com *não sei quê*?”. E eu digo “Não! Isso não rima!”. “Então, porquê?”. “Isso não é uma palavra. Rima, só em som. Mas não é palavra. Têm que me dizer uma palavra concreta”. E, depois eles lá andam à procura. Mas, às vezes estão nisto *montes* de tempo uns com os outros. Estão a experimentar o som e também a desenvolver a imaginação, que é uma coisa muito importante.

Eu noto que há crianças que, por exemplo, quando eu digo... às vezes eu sinto a necessidade de pedir para me fazerem desenhos, porque há uns que nunca desenharam nada. E eu, às vezes, preciso que desenhem alguma coisa. É para eu ver como é que está. Então, às vezes, há crianças que perguntam “Queres que desene o quê?”. E eu digo sempre “O que tu

---

quiseres. Imagina. Pensa tu". E eu percebo que há crianças que tem um bocadinho a imaginação ali pouco estimulada. Parece que estão sempre à espera que lhes digam para fazer o quê.

Acho que, daquilo que eu sinto, o meio ano foi pouco. Porque acho que houve ali um corte. Não houve uma continuidade... o que eu acho é que, à medida que eles vão agora crescendo... eu própria noto, agora desenvolvimento neles. E eu acho que eles estão num ponto em que estão a perceber melhor as coisas e acho que se o PROL tivesse continuado, eles iam ainda desenvolver mais. Acho que foi interrompido numa fase em que eles vão começar a desenvolver-se. Porquê? Porque eu acho que esta fase da Primavera, eles dão grandes pulos no desenvolvimento. E eu noto, pelas atividades que fazemos, que havia crianças que não estavam tão... ainda a conseguir atingir determinados objectivos e que agora já conseguem. Portanto, eu acho que se o PROL tivesse continuado, eles tinham desenvolvido ainda mais nessa área. Por isso é que eu tive pena.

#### **Já está a responder à questão da continuidade do PROL**

Sim, eu acho que deve ser o ano inteiro.

#### **D - Contributo do programa para o trabalho pedagógico**

Eu acho que o PROL me despertou também a mim, enquanto educadora, para a... eu já trabalho há alguns anos. Não são muitos, mas trabalho há alguns anos. E o trabalho de educadora é muito cansativo. E eu já estou em jardim-de-infância há seis anos. No início, quando terminei o curso, aprendi a planear tudo e planeava tudo, tudinho ao pormenor. Agora já não preciso, já não tenho essa necessidade... mas com o PROL percebi que escolho muito os livros e as histórias para o tema da sala, ou então porque era o dia do pai, ou o Natal... é sempre o tema. E com o PROL, às vezes, reparava... fui vendo que a Ana trazia livros, ou contava histórias que não tinham nada a ver com os temas. E isso fez-me reparar que... Olhe até reparei que tinha livros em casa, que já tinha comprado há mais de 3 anos, que nunca os usei. Isto porquê? Porque nunca tinham nada a ver com o tema. E, então comecei a contar e a ler para eles só porque queria, porque tinha achado o livro giro. E depois ponho-me a conversar com eles sobre o livro, a tentar perceber o que é que a história tinha despertado neles.

#### **A deixar as coisas acontecer...**

Isso, a deixar as coisas acontecer. É como brincar. Eu, às vezes, tenho pena de não ter tempo para brincar com eles ou ficar a olhar para eles a brincar.

---

## **Anexo III - Entrevista à Educadora de Infância do Grupo B**

**25 de julho de 2016**

### **A – Contexto educativo**

#### **Formação inicial/académica**

Ed de infância ESE. Depois fiz uma formação em língua gestual. Antes de trabalhar concretamente enquanto educadora, trabalhei durante muito tempo como voluntária com meninos da casa pia e ajudei na Associação Portuguesa de Surdos: portanto, foi assim, a minha base foram eles. Depois é que fiz o curso e estou a trabalhar há 11 anos, mais coisa menos coisa, enquanto educadora.

#### **Formação complementar**

Durante muito, muito tempo a formação que fui tendo foi porque queria. Porque, infelizmente pelas instituições onde fui passando não havia assim tanta vontade. Os últimos 6 anos estive numa instituição que não nos dava formação nenhuma. Se nós queríamos formação tínhamos que a procurar.

Fiz muita coisa pela APEI. Fiz algumas formações pelo CADIM porque a questão do autismo era uma coisa que precisava de ter muito mais. Achei que foi uma coisa que não trouxemos muito de formação. Falámos sobre, mas uma coisa é falar, outra é viver no concreto.

#### **Tem trabalhado com crianças autistas?**

Já os apanhei. O ano passado, por exemplo, eu quase que garantia que havia uma criança que tinha um asperger. Mas não sou eu vou diagnosticar, não é! A verdade é que, com tudo o que eu fui buscar dessas formações que fiz no CADIM, eu era a única pessoa que conseguia ter o mínimo de relação estabelecida com aquela miúda.

Depois o meu irmão tirou o curso de Fisioterapia e foi uma coisa que me ajudou muito lidar com crianças com dificuldades motoras. Apesar de ele não ter nenhuma coisa específica para isso, ajudava-me muito a compreender. Não foi formação, mas foi um bocadinho mais de interesse.

Estou sempre à espera que haja uma coisa que não seja muito certinha e direitinha. A minha grande base foi trabalhar com os surdos. Eu passo a vida a falar com as mãos e, às vezes, tento controlar... é terrível, mas é verdade.

Eles (*o grupo de crianças que teve neste ano letivo*) aprenderam língua gestual.

Eu tinha uma amiga do JI que era surda e... moeu-me até eu ter 14 anos. Foi uma coisa que me acompanhou.

### **B e C – adesão ao PROL/Resultados das atividades**

**Como teve conhecimento do PROL? Teve alguma influência na integração do programa nas atividades da instituição? Conheceu os documentos de divulgação?**

---

A Dr.<sup>a</sup> Sofia fez questão de explicar e de nos dar os documentos para nós vermos e darmos a nossa opinião. Eu acho que é impossível dizer que não é válido, não é?

**- Mas, às vezes, podem haver outras prioridades...**

É um global. Acho que sim. Nós assim que lemos achámos logo... é claro que quando dizemos a alguém “Vamos ter um que é o PROL”. “Isso é o quê?”. “Um projeto de literacia emergente”. “Isso é mais ou menos o quê?”. E mesmo nós depois explicando... “Ah, isso é capaz de ser giro”, mas só quando vêm em concreto alguma coisa como foi, por exemplo, na reunião de pais, só aí é que os pais que estiveram conseguiram realmente dizer “Uau, isto é realmente giro”. Por que [antes] eles não têm a mínima noção do que é. Nós, como temos a formação, mais ou menos sabemos à partida o que é que será. Eles ficam assim, um bocadinho, “isso é capaz de ser giro, interessante “. Mas eles só dizem “Ah! É realmente interessante”, quando conseguem ver.

Se calhar, uma aulinha experimental para eles, em que eles pudessem assistir, era uma coisa interessante.

**- O caso, por exemplo da mãe da M. L. parece que... a mãe veio falar comigo...**

Mas a M. L. conta tudo, passa à mãe tudo que se passa na escola. A mãe é capaz de ter uma ideia muito mais pormenorizada do que era [o PROL] porque ela consegue passar isso. Os outros não tanto.

Os outros gostam muito. Dizem todos “Hoje é dia de PROL”; “Hoje foi dia de PROL“, dizem em casa, mas não conseguem esmiuçar o que é que fizeram, o que é que viveram. Não é só o que fazer. É o que eles guardam para eles; o que eles vivem e fica ali...

Por exemplo, durante tempos, em tudo quanto apanhavam de pecinhas eles faziam “Escravos de Job”. Ali fora. Nós até já nos ríamos. “Não! Não nos apetece ir correr, agora”. E sentavam-se e faziam isso, uns com os outros. Nós vemos que aquilo fica lá tudo. Só que para os pais, eles estarem a fazer isso. “Ah! Aprendemos no PROL”. E fica ali. Se calhar, eles poderem, nem que fosse uma aula, uma aula só assistir, para que pudessem ver exatamente o que é

**-de grosso modo, está a falar-me das expectativas dos pais. Isso também me interessava. Os pais não percebem bem o que é que vai acontecer e...**

Quando se fala em literacia emergente, eles perguntam-nos o que é. Quando nós explicamos eles “Ah! Maravilha”. Mas, depois, o que realmente é, a vivência, eles acabam por perdê-la um bocadinho, porque os miúdos não conseguem passar passar-lhes.

**- dos meninos só lhes chega a brincadeira. Como é que eles chegaram até essa brincadeira... Esse processo, eles não apanham.**

Exatamente

**- Vocês, apesar de tudo, quando recebem a informação ficam com uma ideia [melhor/mais clara do que os pais].**

Nós, sim.

**- Mas, pelo que eu entendi, as expectativas antes de começar não eram as mesmas do que quando decorreram.**

---

Sim. É óbvio que nós pensamos “Ah! Sim é interessante, é uma coisa que deve avançar, sim senhora. Mas depois vivemos. E eu acho que o viver é sempre muito mais rico do que aquilo que nós imaginamos que possa ser. Portanto, para nós... tem a ver um bocadinho com as expectativas que criamos. Pronto, é isso.

**- Mas espere: a Andreia não estava numa sessão que a Paula [Pina] fez no ano letivo anterior? Ela veio fazer uma sessão diferente. Foi como se fosse uma sessão pontual, não é o mesmo**

Não. Ela fez no pavilhão e fez com todos [os grupos da instituição]. Eu não estava. Foi um dia em que eu estava na natação. Eu vi ali o projeto, vi tudo, a minha colega disse-me, inclusive porque a Professora Paula foi professora dela na faculdade. Ela passou-me. Mas eu, foi zero. Foi só mesmo por aquilo que li e depois quando começámos aqui.

**- Então agora vamos a essa parte sobre que trabalho foi desenvolvido. É para dizer a verdade. Acha que houve impacto no desenvolvimento das crianças e em quê concretamente. Em termos comportamentais... em termos emocionais... em termos da linguagem, concretamente em quê. Pode dar exemplos, porque, às vezes temos uma certa dificuldade. É uma área que a educadora não domina. Portanto, pode dar exemplos**

Eu acho que há um exemplo que é assim muito grande para mim que foi. Neste tipo de atividades eles conseguem soltar-se um bocadinho mais. Nem todos, mas alguns. Por exemplo, o R tinha... por todo o contexto que vinha por trás, ele tinha muita... Ele não é vergonha, mas acabava por ficar um bocadinho mais fechado quando tinha que fazer alguma coisa porque ele achava que não ia fazer bem. Porque, no fundo, ele sabia que o nível em que ele estava não era o nível dos outros e ele consegui fazer isso, porque comparava os trabalhos dele com os trabalhos dos outros. Com esta idade, eles próprios comparam e mostram

E uma das coisas que eu notei muito foi, por exemplo, com ele com a questão das sílabas. Porque, enquanto a maior parte deles fazia a questão da divisão das sílabas “com uma perna às costas”, ele não fazia. E foi uma coisa que ele, ao princípio ria-se muito, mas ria-se... notava-se na expressão dele que ele se estava a rir numa de “vou-me rir para ver se os outros se riem, porque na verdade não tenho vontade nenhuma de me rir, porque eu devia saber isto e não sei”. E ele ficava assim sempre um bocadinho... portanto, foi uma coisa que o ajudou muito. Porque ele depois começou a perceber que os outros até faziam, mas havia sempre um ou outro que não fazia bem. E quando não era na questão das sílabas, havia outras tantas coisas que um ou outro dizia que até podia não estar tão certo. E ele começou a perceber que, se podia fazer isso connosco e se podia fazer isso no PROL, então, ele podia ir fazendo isso e ir aprendendo e jogando por aí. E a verdade é que ele teve uma evolução brutal. Nós, desde o primeiro dia até ao último, foi uma coisa... brutal e eu acho que muito se deveu a isso: de ver e de perceber que... nós somos nós; nós aqui na sala somos nós, portanto, é um à- vontade diferente. Mas uma pessoa que vem cá uma vez por semana e que faz as coisas com ele e que até não se importa quando está mal, que até lhe diz “vamos tentar outra vez, pensa lá bem, podemos fazer assim”. Ele absorveu aquilo como “Ok. Eu não preciso de [posso] não fazer tão bem ou errar não só á frente das pessoas que estão aqui comigo. Se fizer com outras se calhar isso... Em termos de autoconfiança, acho que o ajudou muito. Ele, no caso específico. E, porque, depois ele próprio começou a falar muito mais, a estar muito mais liberto e acabou por passar um bocadinho isso também aos outros, que começaram a perceber “espera aí; ele errava muitas vezes. Então se eu errar também não vai ter problema nenhum. Porque se ele errava e ninguém lhe dizia nada, pode ser que comigo também ninguém diga nada”. E libertaram-se um bocadinho mais e isso acabou por gerar ali... nem todos, porque

---

alguns são um bocadinho mais tímidos. E temos sempre alguns que [som e gesto de sugar] saltam e dizem...

Ajuda-los a soltarem-se e a terem um bocadinho mais de confiança. Porque o que é aqui na sala é aqui na sala, já é a confiança deles, já é o normal, já é o que se passa. Mas alguém que não é e vem e... funciona da mesma maneira, então, se calhar, isto funciona assim em todo o lado. Se calhar se eu errar não faz mal. Então deixa-me tentar. E isso ajudou-os

**- Esta questão da linguagem desenvolve-se mais quanto mais se falar, não é?**

- E quanto mais eles tiverem oportunidade de falar uns com os outros e de falar connosco. E até porque depois eles próprios debatiam as coisas entre eles. Nós dávamos por eles, com as rimas, por exemplo, a fazerem "campeonatos" de rimas. Por exemplo, o L. dizia que era o campeão das rimas, o rei das rimas. Ele que até é um miúdo muito caladinho. Mas depois eles faziam campeonatos. Juntavam-se em rodinhas "vamos fazer um campeonato das rimas. O que é que rima com..." e contavam, do género, "até dizer três, tens que dizer uma palavra. Se não disseres, perdeste. Passa o próximo". Criavam as próprias regras entre eles e usavam isso para brincarem, para estarem uns com os outros socialmente. Também é muito importante.

**- Pois, muito daquilo que eles recebiam aqui [no PROL] era reproduzido nas brincadeiras, nas atividades livres, não é?**

Pois. Alguns, como são mais tímidos. Mas são tímidos em grande grupo. Portanto, eles absorviam e passavam nessas atividades, ou lá fora ou mesmo aqui quando queriam estar mais uns com os outros, eles passavam isso, eles, que tinham estado muito caladinhos a receber tudo e depois nós percebíamos "olha! Ficou tudo lá dentro. Não falhou nada." Mas com eles, com dois ou três amigos ali a brincar. Em grande grupo, não conseguíamos perceber

**- A questão das rimas foi aquela que mais marcou como jogo?**

Sim, sim. A rima e as sílabas. Eles gostaram muito da questão das sílabas. Porque acharam piada fazer com o corpo, puderem usar o corpo para fazer essas coisas. Portanto, foi as duas coisas que eu acho que mais os marcaram. E depois as histórias, que eles... lá está. Sim, ouviram, ok, caladinhos. Mas depois, ao fim de um tempo, é que eles diziam. "Ah! Lembram-se daquela história que a Ana contou, ou que a Paula contou...". Durante muito tempo ficou lá dentro. Mas eles lembravam-se e com pormenores. E, para além do pormenor, lembravam-se do a seguir àquela história, naquela sessão ainda fizeram. E conseguiam associar.

A lavadeira, eles ficaram durante muito tempo, ficaram marcados.

**-Como falou também de "Escravos de Job" será que há alguma relação entre esta cadência e os objetos e o movimento? As canções mimadas são muitas vezes aquelas que eles mais...**

Eu acho que sim, porque, lá está, tudo o que tenha o movimento associado e o objecto associado. E depois, lá está, o facto deles poderem mexer. Irem lá, mexer. É uma história, sim; falou-se numa rima, sim. Mas "está aqui: podem mexer". Isso para eles é importante. Não é só no ar. Não fica ali no abstracto. Fica no concreto. Portanto, para eles ainda é mais...

**D- Contributo do programa para o trabalho pedagógico**

---

**A Andreia, enquanto educadora, ou imaginando outra educadora. Aquilo que viu fazer e o que fez também com eles, acha que contribuiu para o seu trabalho enquanto educadora?**

Eu, por exemplo... os miúdos riem-se muito quando eu digo que vou contar uma história, é uma grande alegria, porque como trabalhei muito tempo com as crianças surdas, eu uso muito o corpo. E faço muitas expressões e mudo muito o timbre da voz e, portanto, eles acham imensa piada. Quando é para chorar eu choro... Mas acho que há muitas colegas que, se calhar, precisam de se soltar um bocadinho mais nessas alturas e, se calhar se virem que podem usar materiais, que se estão falar da lavadeira e se quiserem trazer a camisa e se quiserem trazer o estendal, se calhar não precisam de ser “tão elas”, que podem trazer outras coisas, que é capaz de lhes dar assim um bocadinho mais à-vontade. Perceber que, sim, nós no fundo somos todos um bocadinho comediantes. Porque é necessário passar isso um bocadinho para eles. Eu achei giríssimo e pensei “Hum! Não sou a única louca no mundo”

**- Mas acha que elas não fazem por falta de tempo? Tempo de preparação? A sensação de perder o controlo do grupo? Ou acha que é mesmo falta de prática?**

Eu acho que é assim: nós tempo, temos pouco. Sim, de facto temos pouco. Mas eu acho que é importante... quem não tem a possibilidade de ter um programa como o PROL... porque quem tem acaba por pensar assim “espera, se eu não conseguir fazer tudo, há sempre, pelo menos, aquela hora por semana em que eles conseguem ter um bocadinho disso. Quem não tem essa oportunidade, tem que se conseguir organizar, pode não ser uma hora, pode não ser meia, mas um quarto de hora, vinte minutos, em que consiga fazer um tipo de brincadeira assim. Porque para eles é muito bom, é muito rico. Portanto, acho que há muita gente que precisa de se soltar, sim.

A questão do tempo é uma verdade. Com os mais velhos conseguimos gerir isso melhor, porque já não dormem.

### **E - Continuidade do programa**

**O PROL existir, em termos de continuidade, na instituição e em termos de continuidade no grupo. Aqui neste caso não vai haver no grupo...**

Eu acho que era muito interessante se eles, em vez de terem só nesta sala se pudessem ter nas duas amarelas, que são as anteriores, as dos quatro anos.