

UNIVERSIDADE ABERTA

Mestrado em Estudos Portugueses Multidisciplinares

A LITERATURA CLÁSSICA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA:

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA



... conduziu as naus a uma ilha formosa e acolhedora, que se chamava Ilha dos Amores... (BARROS,2006, p.166)

Fernanda Raposo

Orientadora Professora Doutora Glória Bastos

Novembro 2009

Resumo

O presente trabalho apresenta um estudo sobre a utilização de clássicos da literatura no jardim-de-infância. Pretendemos aproximar as crianças de obras literárias de qualidade e obras da Literatura Clássica Universal, através de adaptações, e comprovar, na prática, como aceitam e reagem a estas propostas consideradas, por vezes, ousadas e inadequadas a tão tenras idades.

Nos três primeiros capítulos abordamos um conjunto de temas que enquadram a problemática abordada. Focamos a questão da leitura e das actividades de contar durante a infância e o papel do adulto enquanto mediador. Debatesmos ainda o papel das adaptações de obras clássicas e dos problemas que geralmente se colocam nessa área. Abordamos finalmente o desenho infantil como forma de registo, na medida em que uma parte significativa do percurso desenvolvido se consubstanciou nos muitos registos dessa natureza que as crianças realizaram a partir do contacto com os textos literários.

O quarto capítulo apresenta a experiência realizada com um grupo de crianças, descrevendo-se e analisando-se a recepção das adaptações de textos literários. Mais não fizemos do que oferecer-lhe livros, os melhores, lê-los e deixá-las lançar-se à obra, construir semelhanças, constituir relações, acumular imagens, participar de um jogo lúdico. Fundimos o lúdico com o pedagógico, com a convicção de ser esta a via mais eficaz na consolidação e apreensão de valores fundamentais na formação da criança e o caminho capaz de a levar a agir na sociedade de forma crítica, activa e séria. Propusemos-lhe um percurso em que a relação entre livros se fez naturalmente, dada a vitalidade das obras clássicas em estudo, permitindo-lhe desfrutar de uma grande multiplicidade de leituras na procura de sentidos, compreensão das mensagens e satisfação da curiosidade, abrindo-lhe caminho pela fruição de leitura. Aproximámos obras e figuras da literatura clássica e vimo-la fabricar alegremente o seu próprio saber e desfrutar de uma aventura literária.

Abstract

The present work presents a study on the use of classic literature in kindergarten. We intend to bring the children close to literary works of quality and works of Universal Classical Literature through adaptations and prove, in practice, how they accept and respond to these kind of proposals, sometimes considered inadequate to such young ages.

In the first three chapters we cover a range of themes that frame the issues addressed. We focus on the question of reading and counting activities during childhood and the role of the adult as a mediator. We discuss as well the role of adaptations of classic works and the problems that often arise in this area. We address finally the children's drawing as a form of register because a significant part of the work done with the children's group was consolidated in many records of that nature.

The fourth chapter presents the experiment conducted with a group of children, describing and analyzing the response to adaptations of literary texts. We did not do more than offer books - the best - and read them. Afterwards, the children were allowed to work on their own, building similarities, making relationships, drawing images, and participating in a playful game. In this work, the playful and the instruction were combined, believing that this is the most effective way to consolidate core values in children education and the path capable of leading them to act in a critical and active way in the society. We proposed an approach to books build on several steps in a continuous, systematic and gradual way, in which the relationship between the child and books is a natural one given the vitality of the classics presented in the study. As a result, we allowed the infant to enjoy a wide variety of readings in finding ways, understanding the messages and satisfying curiosity, opening the way through the enjoyment of reading.

Agradecimentos

Deixo aqui expressos os meus sinceros agradecimentos a todos os que colaboraram e me ajudaram na concretização deste trabalho.

Gostaria de destacar algumas pessoas que foram especialmente importantes.

A Professora Doutora Glória de Bastos, minha orientadora por todo o apoio prestado, assim como sugestões, ideias e comentários valiosos, que me permitiram enriquecer o meu trabalho.

A minha família, por me liberar com paciência e carinho do tempo que era deles.

A turma 3 do jardim-de-infância de Condeixa, por terem sido os melhores companheiros do mundo nesta caminhada com livros que iniciámos e percorremos juntos.

Índice

Introdução	10
Capítulo 1 – A literatura na educação pré-escolar	17
1.1 O conto e as actividades de contar	18
1.2 A relação com a história e com as personagens	26
1.3 A mediação leitora – o envolvimento na leitura	32
Capítulo 2 – Os clássicos no jardim-de-infância	36
2.1 Para uma cultura literária no jardim-de-infância	40
2.2 As adaptações – a necessidade de simplificar e reduzir	42
2.3 Os autores e as obras (adaptadas) de Dom Quixote de La Mancha, Romeu e Julieta e Os Lusíadas	48
2.4 As figuras seleccionadas – razões e pertinência da selecção	57
Capítulo 3 – O livro ilustrado e o desenho infantil: formas de comunicar	61
3.1 O livro ilustrado.....	62
3.2. O desenho infantil, uma forma de registo.....	65
Capítulo 4 – A recepção das adaptações de textos literários por leitores de 4 e 5 anos.	71
4.1 Aspectos metodológicos	74
4.2. Caracterização da turma.....	76
4.3. Planificação das etapas do projecto a desenvolver na sala de aula.....	78
4.4 Primeiros passos: “Apalpar o terreno”.....	82
4.4.1 O objecto livro – o livro como um todo.....	88
4.4.2 O livro, objecto de fruição e de interpelação inteligente.....	94
4.5 Brincar com os Clássicos.....	102
4.5.1 Miguel de Cervantes – Dom Quixote de La Mancha	116
La Mancha, o espaço dos moinhos de vento	
4.5.2 William Shakespeare – Romeu e Julieta	142
Verona aqui tão perto	

4.5.3 Luís de Camões – Os Lusíadas	155
Quem resolveu aqui entrar? Foi o mostrengo que está no fim do mar	
Estavas linda Inês posta em sossego... nos saudosos campos do Mondego	
4.6 Aspectos complementares – alguns apontamentos	175
4.6.1 A influência do género	175
4.6.2 Espaços de leitura	179
4.6.3 A criança-leitor – promotor da leitura e do gosto pelo livro	182
Conclusões	187
Referências Bibliográficas	194
Anexos	204

Índice das imagens

Capítulo 3: O livro ilustrado e o desenho infantil: formas de comunicar

Imagem 1 – <i>Onde está Inês de Castro depois de morta?</i>	65
Imagem 2 – <i>Pedro a sonhar com Inês</i>	66
Imagem 3 – <i>Cabo das Tormentas</i>	67
Imagem 4 – <i>Romeu e Julieta</i>	68
Imagem 5 – <i>Inês de Castro</i>	68
Imagem 6 – Desenhos executados por crianças de 5 anos.....	70

Capítulo 4: A recepção das adaptações de textos literários por leitores de 4 e 5 anos.

Imagem 1 – Leitura partilhada.....	73
Imagem 2 – Rei Herodes.....	84
Imagem 3 – O que é ler?.....	84
Imagem 4 – Criando a sua história (Rita, 4 anos)	89
Imagem 5 – As capas de alguns livros.....	90
Imagem 6 – A capa e contracapa.....	91
Imagem 7 – <i>Dinossauros</i> , capa e contracapa.....	91
Imagem 8 – <i>Aventura no espaço</i> (capa e contracapa).....	91
Imagem 9 – As guardas dos nossos livros.....	92
Imagem 10 – As guardas do livro <i>A Planta Carnívora</i>	93
Imagem 11 – Luísa, 4 anos, momento de leitura.....	94
Imagem 12 – Brincando com a história <i>O rato que vivia nos livros</i>	94
Imagem 13 – Recontar a história <i>O Gato das Botas</i> ,.....	95
Imagem 14 – <i>Eu sopro, eu vou soprar, e esta casa vai cair!</i>	96
Imagem 15 – <i>... e veio o caçador e ouviu muito barulho...</i>	97
Imagem 16 – A trança da Rapunzel no cabelo da Rita, 5 anos.....	97
Imagem 17 – Execução da trança de Rapunzel.....	98
Imagem 18 – A personagem Capuchinho Vermelho.....	99
Imagem 19 – Registo da personagem Capuchinho Vermelho.....	99
Imagem 20 – Recriação da história <i>O Capuchinho Vermelho</i>	100

Imagem 21 – Decisões da turma.....	101
Imagem 22 – Trabalho de grupo, o Retrato de Cervantes.....	103
Imagem 23 – O nome de Cervantes (Miguel, 4 anos).....	104
Imagem 24 – Caracterizando Cervantes ao gosto de cada um.....	104
Imagem 25 – Localizar Espanha no mapa.....	104
Imagem 26 – Pintar mapas, encontrar cidades.....	105
Imagem 27 – Cervantes sentado no seu escritório.....	106
Imagem 28 – Localizar o país de Shakespeare.....	106
Imagem 29 – Retrato físico de Shakespeare, registo de grupo.....	107
Imagem 30 – Shakespeare e a namorada.....	108
Imagem 31 – Procura na escultura de Shakespeare as letras W, Y, K.....	109
Imagem 32 – Desenhar e pintar com penas de pato.....	110
Imagem 33 – Conhecer Camões, registos da turma.....	111
Imagem 34 – À volta do olho de Camões.....	112
Imagem 35 – A irreverência de Camões.....	112
Imagem 36 – A ceia de versos.....	112
Imagem 37 – Camões e o amor.....	113
Imagem 38 – O naufrágio e a morte de Dinamene.....	113
Imagem 39 – Algumas das páginas do livro dedicado a Camões.....	114
Imagem 40 – Construindo moinhos de vento.....	116
Imagem 41 – A casa de Dom Quixote.....	117
Imagem 42 – Imaginando Dom Quixote.....	117
Imagem 43 – O cavaleiro andante.....	118
Imagem 44 – Dulcineia montada na garupa de Rocinante (Rosaly, 5 anos)..	118
Imagem 45 – Rocinante e roupas para desempenhar papéis.....	119
Imagem 46 – Dom Quixote mascarado.....	119
Imagem 47 – <i>Dom Quixote, Dulcineia, Sancho Pança</i>	120
Imagem 48 – Adereços para Dom Quixote.....	120
Imagem 49 – Retratos de Dom Quixote.....	122
Imagem 50 – Um quarto para Dom Quixote.....	123
Imagem 51 – Coutadas.....	124
Imagem 52 – Zona de caça.....	124
Imagem 53 – Registo da caça aos pássaros.....	124

Imagem 54 – Resolução de problemas.....	125
Imagem 55 – Ilusões de óptica.....	126
Imagem 56 – Sobreposição de imagens.....	127
Imagem 57 – Lima de Freitas, ilustração.....	129
Imagem 58 – Rita, 5 anos.....	129
Imagem 59 – Nem tudo o que parece, é!.....	131
Imagem 60 – Jogo do lençol.....	132
Imagem 61 – Sancho pelos ares.....	133
Imagem 62 – Como Dom Quixote via os moinhos.....	133
Imagem 63 – Experiências com luz.....	134
Imagem 64 – Se tu visses o que eu vi.....	134
Imagem 65 – O teatrinho de fantoches, brincar com Dom Quixote.....	135
Imagem 66 – Nomes colectivos, trabalho de grupo.....	136
Imagem 67 – Provérbios.....	136
Imagem 68 – Dom Quixote (s)confraternizando.....	137
Imagem 69 – As mouras encantadas, Rita, 5 anos, Carolina, 4 anos.....	137
Imagem 70 – Reproduzir lenços de namorados.....	139
Imagem 71 – Um carinho em forma de livro.....	139
Imagem 72 – Remodelação do espaço do faz-de-conta.....	142
Imagem 73 – A nossa Verona.....	143
Imagem 74 – A festa anima o largo de Julieta.....	144
Imagem 75 – – A magia das máscaras.....	145
Imagem 76 – Revista de moda “ <i>O guarda-roupa de Romeu e Julieta</i> ”.....	147
Imagem 77 – Porta do ginásio.....	148
Imagem 78 – O nosso muro das mensagens de amor.....	148
Imagem 79 – O livro-teatro.....	149
Imagem 80 – Páginas/cenário do livro brinquedo em forma de teatro.....	149
Imagem 81 – Adeus, voltem sempre, obrigada pela vossa presença.....	150
Imagem 82 – <i>Romeu e Julieta em casa de Julieta</i>	151
Imagem 83 – Das janelas de Maluda... ou da minha janela à tua.....	153
Imagem 84 – A ilustração do poema de Fernando Pessoa.....	153
Imagem 85 – Os monstros da nossa imaginação.....	156
Imagem 86 – Terríveis monstros marinhos.....	157

Imagem 87 – ... as perigosas coisas do mar.....	158
Imagem 88 – Uma nuvem que os ares escurece.....	158
Imagem 89 – Uma caravela para darmos asas à nossa imaginação.....	159
Imagem 90 – As camisolas dos nossos marinheiros.....	161
Imagem 91 – Os nossos valentes marinheiros em viagens tenebrosas.....	161
Imagem 92 – El-rei D. João Segundo.....	163
Imagem 93 – Finalmente <i>quem resolveu aqui entrar</i>	164
Imagem 94 – Leitura partilhada de uma adaptação de <i>Os Lusíadas</i>	165
Imagem 95 – A ilustração falou mais alto.....	167
Imagem 96 – Painéis de Almada Negreiros.....	167
Imagem 97 – Registo de Pedro e Inês (J. Miguel, 4 anos).....	169
Imagem 98 – Expressando emoções através do desenho.....	170
Imagem 99 – Sequências.....	170
Imagem 100 – Pedro e Inês passeando no rio Mondego.....	171
Imagem 101 – Pedro e Inês na Quinta das Lágrimas.....	172
Imagem 102 – Adamastor.....	173
Imagem 103 – O cabo das Tormentas.....	173
Imagem 104 – Carrascos de Inês de Castro (Tomás, 5anos).....	173
Imagem 105 – Coroação de Inês depois de morta (Rosaly, 5anos).....	173
Imagem 106 – Dramatização da Porta dos Sete Mares.....	174
Imagem 107 – Fantoches das personagens preferidas.....	176
Imagem 108 – Quando se trata de preferências, o género impera.....	177
Imagem 109 – A biblioteca da turma, onde se fazem os verdadeiros leitores...	179
Imagem 110 – A Biblioteca Municipal.....	181
Imagem 111 – Encontro com escritor e ilustrador.....	182

Introdução

Contar histórias de qualidade e interagir através do diálogo sobre elas, constitui um meio de desenvolver cognitivamente a criança e de facilitar a aprendizagem da língua, permitindo o alargamento do léxico, o conhecimento da sintaxe da narrativa, a dimensão semântico-pragmática da língua e o desenvolvimento de hábitos de convivência com a literatura.

O contacto com o texto literário, através de actividades receptoras e produtoras, proporciona-lhe contributos linguísticos mais elaborados, facilitando-lhe a aprendizagem e utilização da língua de uma forma criadora e afectiva. Pelas suas particularidades, estes textos apelam à sensibilidade da criança, enriquecem o seu imaginário, colocam-na diante de olhares originais e de outras histórias. Se desde cedo a criança for estimulada a percorrer universos poéticos, a saborear espaços metafóricos daí retirando prazer, vai aprendendo que a emoção que neles colhe pode ser tão agradável como a proporcionada por outros entretenimentos.

Cecília Meireles, em 1979, alertava para esse facto:

Um livro de literatura infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto. Se considerarmos que muitas crianças, ainda hoje, têm na infância o melhor tempo disponível da sua vida; que talvez nunca mais possam ter a liberdade de uma leitura desinteressada, compreenderemos a importância de bem aproveitar essa oportunidade. Se a criança, desde cedo, fosse posta em contacto com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito (citado por Mélo, 2008, p. 11).

A busca de sentido que o texto literário admite, permite manter viva e intensificar a necessidade de descobrir e a vontade de ler para satisfazer a curiosidade e encontrar respostas, desenvolvendo deste modo a competência literária.

Mas estes são textos a que a criança por si só dificilmente acede e tem de ser o mediador adulto, nomeadamente através da escola a promover essa ligação.

Ana Maria Machado aponta três procedimentos como fundamentais para desempenhar com eficácia essa mediação: o primeiro diz respeito à preferência por textos literários, que tenham qualidade estética, que o livro “tenha um potencial rico, com muitas significações, que seja um exemplo de criação original” (citado em Silva,

2005, p. 295). O segundo refere-se ao desenvolvimento da capacidade de leitura crítica, em que o leitor passa de uma leitura horizontal, para uma leitura verticalizada, desvendando o que está nas “entrelinhas”. O terceiro passo seria uma dieta diversificada de leituras em que os diferentes textos sugerissem outras alternativas, ocorrendo uma pluralidade de visões do mundo. O livro transformar-se-ia no ponto de partida para outras leituras do texto e do mundo.

As crianças dão forma ao que imaginam, tornam visível o que idealizam, transformam o texto em acção. Ao fazê-lo, interagem com ele, ligam-se afectivamente, desejam manter a proximidade e criam hábitos. Os hábitos nascem da experimentação e alimentam-se do desejo. No caso da leitura, fortalecê-lo e fazê-lo crescer implica desenvolver a inteligência, a vontade e a sensibilidade.

Para Maria Amália Camargo, no texto “Um Mar de Histórias para descobrir o Mundo” (2009), a introdução da literatura na vida da criança deve iniciar-se com a familiaridade com o livro. Começando pelo livro como objecto e depois com o que há no seu interior. Tendo a criança consciência de tantos e novos universos, irá desenvolver a curiosidade para apostar em diferentes áreas do conhecimento. Para que essa apresentação tenha sucesso, a autora acrescenta que deve ser feita de maneira lúdica. E acredita que a formação de leitores para a leitura do mundo terá que recair na promoção da curiosidade, da abertura ao desconhecido e ao sentido da descoberta.

Apesar da evolução e desenvolvimento da produção literária infantil mundial nos últimos anos, actualmente essa produção ainda se encontra nas mãos de adultos no que se refere aos processos de produção, legitimação e mediação do livro infantil. O termo infantil empregado em relação ao livro, refere-se mais a características e conteúdos adequados para uma noção de infância construída pela sociedade, do que propriamente aquilo que as crianças desejam ou algo que emana delas.

O livro infantil é concebido a partir de decisões que traduzem uma visão adulta sobre o mundo infantil, aquilo que os adultos julgam ser adequado às crianças e, sendo assim, o público infantil não faz parte do processo decisório ou produtivo desses materiais. Por outro lado, pouco esforço se tem despendido na observação da recepção deste material pelas crianças. Retomamos novamente as palavras Cecília Meireles, que defendia a ideia de que:

[...] em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo a crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa directamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela satisfaz ou não. Pode até acontecer que a criança, entre um livro escrito especialmente para ela e outro que o não foi, venha a preferir o segundo. (citado por Mélllo, 2008, p. 10)

Ao longo da nossa prática pedagógica procurámos sempre corresponder a esta visão: permitir que as crianças com que temos trabalhado ao longo de várias décadas possam contactar com livros variados e manifestar livremente as suas preferências. Isso só é possível possibilitando o convívio com livros e materiais muito diversificados, de forma a abrir caminhos e perspectivas e, em muitas circunstâncias também, trilhando caminhos que inicialmente não prevíamos, mercê exactamente da capacidade que as crianças demonstram em se apropriar, à sua maneira, dos recursos que disponibilizamos.

A compreensão de um texto literário mais do que aptidão envolve, principalmente desejo que desencadeia pesquisas, análises, comparações e reflexões na procura da concretização desse objectivo que permitirá à criança, a longo prazo, alcançar preparação e sensibilidade. Nesta perspectiva procurámos preparar a criança para, de acordo com as suas diversas capacidades de compreensão, encarar o mundo e se integrar nele, sendo capaz de começar a distinguir entre qualidade e falta dela apelando à sua sensibilidade e bom gosto. Pelo convívio diário com as crianças temos a convicção de que só poderão educar o gosto se forem expostas a múltiplas e boas experiências estéticas.

Com a presente investigação, pretendemos aproximar das crianças obras literárias de qualidade e obras da Literatura Clássica Universal, através de adaptações, e comprovar, na prática, como aceitam e reagem a estas propostas consideradas, por vezes, ousadas e inadequadas a tão tenras idades.

Com o intuito de estudar como estes textos literários são lidos e recebidos pelas crianças, oferecemos-lhe livros, os “maiores”, cujas obras são monumentos que nasceram para conquistar a eternidade: de Miguel de Cervantes Saavedra, *El Ingenioso Hidalgo Don Quixote de la Mancha*; de William Shakespeare, *Romeu e Julieta*; e de Luís Vaz de Camões, *Os Lusíadas*. Aproximar obras de literatura clássica de leitores tão novos, pressupõe seleccionar obras que contenham elementos susceptíveis de divertir a

imaginação e provocar a identificação com os pequenos leitores, como a fusão do real com o imaginário, a aventura, a comicidade, o heroísmo, o amor.

A adaptação revela-se como uma das leituras possíveis de uma obra, na medida em que o texto adaptado deixa transparecer a marca do adaptador, que se faz presente no texto como um mediador que conta histórias a uma criança de um modo muito pessoal, procurando envolvê-la e cativá-la. Essa aproximação será desencadeada por um *corpus* constituído por diferentes adaptações e versões de cada uma das obras mencionadas, com a preocupação de diminuir a assimetria entre as obras e os receptores.

O estudo que desenvolvemos procurou responder a um conjunto de objectivos essenciais: dar voz à criança como agente da sua própria cultura, ouvir o que têm para nos dizer, mostrar-nos como interagem com os textos literários, observarmos se têm interesse, curiosidade, gosto e preferência por esta literatura, como a entendem e interpretam, fomentar a aquisição de uma cultura literária, proporcionar a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer a sua própria experiência de vida, desenvolver a capacidade de apropriação de textos literários, observar quais os aspectos privilegiados na caracterização das personagens e concluir da importância de proporcionar o acesso à literatura clássica a leitores de 4 e 5 anos como forma de promover o interesse e o gosto pela leitura. Neste sentido, foi-lhes proposto um percurso com livros através de várias etapas, durante um determinado período de tempo, de forma contínua, sistemática e gradual. Nesse percurso, pretendeu-se que a relação entre livros se efectuasse naturalmente, dada a vitalidade das obras em estudo, permitindo-lhes desfrutar de uma grande multiplicidade de leituras na procura de sentidos, compreensão das mensagens e satisfação da curiosidade, abrindo-lhes caminho pela fruição da leitura.

Em relação à estrutura, organizámos o corpo central deste trabalho em torno de quatro capítulos. Assim, o Capítulo 1 debruçar-se-á sobre a importância da literatura na educação pré-escolar, em que o contacto e o relacionamento com textos literários, histórias, contos e actividades com eles relacionadas são os campos privilegiados para desenvolver as competências que lhe permitirão entender e adaptar-se ao mundo em que vive. O jardim-de-infância será o espaço modelar para proporcionar à criança esse contacto e o desenvolvimento dessas competências, através de práticas mais estruturadas, mais reflectidas e mais plurais no que se refere à promoção do livro como

objecto interaccional, lúdico, educativo e de fruição estética. Através de estratégias como o contacto com os contos de fadas, as actividades de contar, as histórias tradicionais, a literatura escrita para o público infantil, a sintonia com as personagens, a ilustração e o envolvimento da leitura através da mediação leitora, num ambiente de liberdade e autonomia nas escolhas, estarão criadas as condições para que a criança, durante esta etapa da sua vida, se renda ao fascínio da leitura, se torne um leitor envolvido para depois se poder voltar para as letras, sílabas, palavras, num desejo de decifrá-las e compreendê-las, pois reconhece-as como os códigos que permitem o acesso total e pessoal às coisas maravilhosas que sabe encontrar nos livros.

No Capítulo 2 abordaremos algumas temáticas que têm dividido opiniões. A selecção de textos é uma das questões-chave relacionadas com as práticas de leitura (e escrita) ligadas a uma situação de educação literária. Proporcionar às crianças textos e obras que supostamente não lhes estão destinados pela sua idade, nível social, circunstâncias pessoais, é outro motivo de divergência de opiniões. Utilizar a adaptação como um gesto de transformação de um texto, tendo em vista um determinado público, é também tema de debate entre os teóricos.

Apresentaremos algumas perspectivas neste domínio, em articulação com a nossa reflexão pessoal, uma vez que pensamos que dizer que os clássicos são intocáveis, que há uma idade para os ler, é negar uma oportunidade valiosa de livros conhecidos apenas por uma minoria, infelizmente cada vez mais reduzida, serem um pouco mais divulgados, mesmo em versões adaptadas, a pensar num leitor específico. Por isso, optaremos por proporcionar às crianças o contacto com os autores e as obras (adaptadas) de *Dom Quixote de La Mancha*, *Os Lusíadas*, *Romeu e Julieta* através de um *corpus* variado de adaptações que julgamos de qualidade. A variedade de opções oferecidas ao pequeno leitor vai permitir-lhe a escolha, a liberdade, que progressiva e gradualmente o tornarão num leitor literário autónomo, que escolhe o que esteticamente lhe agrada.

No Capítulo 3 falaremos do desenho infantil como forma de registo, uma vez que uma das principais formas utilizadas pelas crianças para reagir e para expressar as suas ideias sobre as obras lidas é através do desenho. O desenho deve ser considerado como uma forma de expressão ou de representação da realidade, mas também como o resultado de actividade intencional, envolvendo aspectos cognitivos e emotivos na sua adaptação à realidade com a qual convive. As narrativas gráficas da criança obedecem,

assim como as narrativas orais, a uma visão do mundo real, que tem subjacente uma compreensão e organização do eu na relação que estabelece com os outros. A imagem pictórica continua, a par da linguagem, a funcionar ao longo da vida como uma forma privilegiada de representar um mundo exterior.

O Capítulo 4 será dedicado à descrição e análise do percurso desenvolvido com a turma de crianças. Apontam-se os procedimentos conducentes ao estudo que se pretendeu desenvolver: a recepção das adaptações de textos literários por leitores de 4 e 5 anos; a metodologia utilizada; a caracterização da turma envolvida nesta investigação; a planificação das etapas do projecto a desenvolver na sala de aula e as etapas percorridas. Por fim, pela nossa mão, ouviremos aquilo que a turma tem para nos dizer, o que pensam o que sentem o que gostam, o que preferem.

Concluiremos este trabalho com um conjunto de reflexões finais procurando destacar os aspectos mais relevantes e apontando as conclusões a que a turma nos fez chegar sobre: como aceita, compreende, interpreta e se relaciona com obras de Literatura Clássica através de adaptações; quais as suas personagens preferidas e quais os aspectos privilegiados; a influência do género na escolha e caracterização das personagens; a influência do género na preferência pelas obras; o envolvimento e a motivação que esta Literatura desencadeia; o interesse e nível de compreensão que a leitura de excertos dos originais provoca na turma; de que forma o contacto constante, contínuo e lúdico com livros desenvolve a competência de leitura autónoma.

Capítulo 1

A literatura na educação pré-escolar

Considerar a infância como um acontecimento ou «como vivências descontínuas, que marcam rupturas, que não se sucedem, mas que se confrontam» é a ideia defendida por Maria Cristina Gouvêa (citado por Julião, 2007, p. 33). Esta perspectiva deve levar-nos a pensar a infância não como degraus de uma escada cujo cume seria a idade adulta, em que deveríamos intervir apenas para facilitar a passagem ao próximo patamar, mas sim a atender ao momento real, concreto, no qual a criança se situa (Julião, 2007, p. 33). Para a autora, ver a infância como acontecimento é perceber a criança como construtora da sua cultura, ao “reconhecer a complexidade e especificidades das suas manifestações” (idem, p.33). Há, pois, a necessidade de apreender a criança como sujeito social, produto e produtor da sua própria cultura, fruto da peculiaridade da sua experiência e das suas características.

O conhecimento que possuímos sobre a infância mostra-nos que a imitação é fundamental para a interiorização da realidade, que a imaginação é um mecanismo essencial de apreensão do mundo, que a repetição permite-lhe experimentar as suas emoções e organizar as suas vivências, que a socialização lhe permite aprender a arte de viver em grupo. Para tal, colocar a criança no centro de todas as acções educativas, implica pensar as acções pedagógicas de acordo com as suas necessidades, a sua realidade e a sua cultura. É através dos diferentes sentidos que estabelecemos relações com o mundo, por isso educar para a sensibilidade é desenvolver a capacidade da criança de apreender o mundo que a rodeia e para isso temos a arte.

Neste contexto, o livro para crianças deverá ter como principal objectivo ser arte, ser literatura e, desse modo, “ser um objecto de fruição e de interpelação inteligente” (Gomes, 2008). Pelo jogo, pela vivência corporal, pela imitação, pela repetição, a criança descobre a operacionalidade do seu corpo e a funcionalidade dos objectos estabelecendo relações e organizando o seu mundo real. Desta forma, ela vai reestruturando o seu pensamento, encontrando formas de se adaptar à vida e alargar o seu leque de conhecimentos e assim encontrar o seu sentido no mundo. É na literatura infantil que encontramos uma das possibilidades de auxiliar a criança na conquista desse sentido, superando os obstáculos e dificuldades, servindo-se com segurança e

maturidade do seu potencial de aprendizagens cognitivas, emocionais, criativas etc. Estando o desenvolvimento cognitivo intimamente ligado ao desenvolvimento da linguagem e este dependente da percepção do mundo, dos estímulos às emoções, e da organização e estruturação do pensamento, e sendo a literatura infantil facilitadora de alianças entre linguagens verbal, visual e simbólica, esta possibilita o contacto entre diferentes signos, estimulando assim vários sentidos. O aspecto lúdico desta literatura descontrai e motiva a criança a abalar-se a novos estímulos, encorajada pelo prazer, pela curiosidade e desejo de experimentar novas descobertas e novas aventuras. Mais desinibida, a criança leitor dispõe-se a explorar mais e melhor o texto e a atender a todas as suas possibilidades.

A presença da linguagem simbólica (Cândido, 2007), com tudo o que permite de maravilhoso, imaginário e fantástico, “mexe” com os estados emocionais da criança, ajudando-a a conviver com a sua insegurança e auto-estima e possibilitando-lhe o acesso às verdades humanas. É através das histórias que a criança também vê que as pessoas são diferentes e que cabe a cada um fazer as suas opções de vida. Ensinam a enfrentar os problemas, a vencer os obstáculos e a estar preparada para enfrentar outros, com a confiança de que estes também serão vencidos. Isto proporciona-lhe independência e crescimento, apoiado na nova segurança interior que vai conquistando. As histórias despertam a curiosidade e prendem a atenção, estimulando a imaginação e trabalhando as emoções, possibilitando o enriquecimento da sua vida.

Por outro lado, a linguagem visual aviva a percepção e a maneira de compreender o mundo depende, em grande parte, da percepção. A capacidade da percepção pode ser desenvolvida através de estímulos muitas vezes resultantes da necessidade de sobrevivência¹. Quando utilizamos a ilustração no livro infantil estamos a proporcionar à criança a oportunidade de desenvolver estímulos perceptivos que lhe permitem explorar para descobrir, que a incentivem a construir novos pontos de vista, que a estimulem para o detalhe, com a intenção de desenvolver as suas capacidades perceptivas das representações das imagens, processo fundamental para a aprendizagem da linguagem. Ao ser estimulada para o detalhe das imagens, a criança está a aprimorar

¹ Como no caso do esquimó que ao perceber vários tons de branco na neve, sabe que representam diferentes espessuras de neve, conseguindo localizar os percursos mais seguros. O desenvolvimento desta capacidade perceptiva garante-lhe a sobrevivência.

a sua percepção, a refinar a sua maneira de conhecer, perceber e julgar, ou seja, a perceber a importância de perceber.

A linguagem verbal ajuda a formar o pensamento abstracto. Embora, e segundo Piaget, predomine na criança até mais ou menos os seis anos uma linguagem considerada egocêntrica, em que a principal função desta linguagem será o jogo, a brincadeira, fala para acompanhar e reforçar as actividades que está a desempenhar, a verdade é que vai desenvolvendo esforços no sentido de comunicar, quer tentando compreender os outros quer tentando adaptar a sua própria linguagem com o objectivo de se fazer entender, sistematizando as suas ideias e opiniões, organizando e ordenando as suas intervenções, iniciando-se assim na linguagem lógica. Esse processo será mais precoce e acelerado quanto mais contacto tiver com livros e com a literatura, ficando melhor preparada, e mais rapidamente e mais cedo terá capacidade para exprimir os seus pensamentos de forma clara e consciente (cf. Bastos, 1999).

Ao ouvir histórias, aprende também a compreender o outro e a perceber e aceitar diferentes pontos de vista. Aprende a servir-se da palavra como forma de incitar acções e despertar sentimentos. Percebe que através da linguagem pode agir sobre o pensamento do outro. Consegue defender o seu ponto de vista através do desenvolvimento de uma linguagem interior que lhe permite questionar, argumentar. Refina as suas intenções e com a preocupação de ser clara e evitar contradições, desenvolve a coerência. Vários autores (cf. Bastos, 1999, Gomes, 1995 e outros) sublinham a importância e o valor do contacto com os livros e com a literatura, desde cedo. Quanto mais cedo, mais frequentemente e da melhor forma a criança se relacionar com textos variados e contextos educativos ricos, mais e melhor entenderá o mundo em que vive e tudo o que faz parte desse mundo. Por esta razão, a narração, o conto e as actividades com ele relacionadas, são campos privilegiados para desenvolver essas competências e o Jardim-de-Infância o espaço primordial para as proporcionar, através de práticas mais estruturadas, mais reflectidas e mais plurais no que se refere à promoção do livro como objecto interaccional, lúdico, educativo e de fruição estética.

O prazer da leitura é um valor essencial que merece e precisa de ser encarado como um bem quase de primeira necessidade, desde o primeiro momento de vida, com a certeza de que os primeiros contactos com o livro são decisivos na formação de leitores. Fazer da leitura um hábito, encará-la como parte complementar do quotidiano, é uma atitude só possível com o esforço conjunto de todos os intervenientes na educação: a

família como eixo estruturador e o educador como fomentador e amplificador dessa atitude. Se a atitude conjunta dos agentes educativos é fundamental para fazer da leitura um hábito, uma rotina de prazer, o espaço como local propiciador de contactos variados e estimulantes com o livro, é fundamental para a formação de leitores, o espaço – biblioteca da sala e a biblioteca, espaço onde se vai, se está, com gosto e por gosto, o espaço de encontro e partilha onde se inicia a conquista de verdadeiros leitores. São espaços que se complementam e cooperam. Na família, no jardim-de-infância, na biblioteca, o livro ganhará o estatuto de companhia se fizer parte do quotidiano.

O convívio com o livro, com a palavra escrita é tanto mais importante quanto hoje se sabe que ela pode condicionar o sucesso da criança na escola e na vida. Se desejamos um país de leitores, será necessário formá-los. Desde muito cedo a criança aprecia o livro, fazendo descobertas sucessivas e enriquecedoras: há que saber estimular esse fascínio e quanto mais cedo melhor. É preciso “contar con mediadores adultos lectores, dotados de conocimientos socio-políticos-culturais e técnicos que lhe permitan invitar à lectura placenteira, formativa e informativa...” (Rechou, 2008, p.23). Se o adulto pretende estimular as crianças, é fundamental que passe para a criança a alegria, o entusiasmo, o prazer, o fascínio que experimenta. Só faremos leitores se o formos; só saberemos falar do prazer e do gosto de ler se os sentirmos. Ser leitor é o primeiro requisito para formar leitores. Uma sociedade que lê que sabe e que gosta de ler, é uma sociedade com cidadãos mais críticos, mais abertos à diversidade, à aceitação dos outros e à valorização do saber.

1.1 O conto e as actividades de contar

A ideia da importância do livro e da leitura na formação da personalidade humana é uma realidade hoje inquestionável. E todos, pais, educadores, professores, especialistas, estão conscientes dos seus benefícios e da necessidade de promover a leitura junto das crianças, desde muito cedo, num processo facilitador de determinadas práticas, comportamentos e hábitos. A verdade é que é fácil promover esse gosto pelo livro e pela leitura junto dos mais novos, que aderem e gostam naturalmente dos livros e das histórias. Tratando-se de um grupo de leitores que ainda não lêem no verdadeiro sentido, o livro e a leitura, para eles, não são objecto de estudo sistemático, escolarizado e obrigatório. Como refere Ana-Blanca Roig Rechou, «Muchos de los fracasos en la

creación de hábitos lectores proviene de la ausencia de una delimitación precisa de la barrera que separa la “lectura escolar” de la “lectura literária”, es decir de la barrera que separa la obligatoriedad de la primera de la voluntariedad de la segunda» (2008, p.23). Os livros e as histórias são antes objectos de afectividade e independência, uma vez que lhes são lidos com prazer e ouvidos em liberdade, permitindo-lhes descobrir a sua componente mágica e as suas múltiplas possibilidades.

Para isso concorrem as componentes visual e gráfica das publicações. Cada vez mais a componente pictórica desempenha um papel preponderante nessa cumplicidade entre leitor e livro, exigindo do leitor toda a sua atenção na análise atenta e aprofundada que necessita fazer dos elementos imagéticos. A imagem sempre foi utilizada pela sua capacidade de atrair a população iletrada.² É este pressuposto que também explica a utilização da imagem no âmbito dos livros produzidos para crianças. Comenius, em 1658, foi o criador do primeiro livro infantil informativo ilustrado: “*Orbis Sensualium Pictus*”. Acreditava que a imagem era um elemento determinante ao nível da educação da criança, e renovou completamente os livros de texto destinados à infância, introduzindo ilustrações que, no caso da sua obra, transmitiam tantos conhecimentos como o próprio texto.

A verdade é que a ilustração desempenha um papel importantíssimo não só na atracção da atenção do leitor, sobretudo do mais pequeno, que ainda não domina a linguagem escrita, mas também na fixação da mensagem do texto, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação. Também os elementos rítmicos ajudam a cativar o pequeno leitor, através das repetições, diminutivos, paralelismos, refrão, embalando-o nas palavras que chegam aos seus ouvidos e aconchegando-o na magia e nas sonoridades dos textos. A palavra tem uma dimensão mágica, que faz acontecer as coisas, como nos contos tradicionais, em expressões mágicas como «Abre-te Sésamo» ou em *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol, ou ainda em António Torrado em

² Na Europa, o culto de imagens e de outros materiais iconográficos e o seu conhecimento profundo foi utilizado frequentemente pela religião católica, como forma de evangelização, doutrina e ensino. «Sou uma pobre velha ignorante que não sabe ler. Mas na Igreja, vejo o Paraíso pintado e o Inferno onde ardem os condenados.» São palavras de uma mulher francesa do século XV, que nos fala por milhões de pessoas sem cultura na Europa medieval. Para elas, as catedrais e as igrejas eram também livros de pintura e galerias de arte. Os vitrais eram uma espécie de banda desenhada, através das pinturas ensinavam religião e histórias da Bíblia aos que não sabiam ler, dando ainda lições de moral através das imagens. (cf. *A Vida na Idade Média*, Enciclopédia Visual, Lisboa: Verbo, 1999, p. 34)

que o contar é o fascínio da Voz que narra as histórias, da qual o autor deseja que o leitor/ouvinte se aproprie (Pires, 2005, p. 224).

Rui Marques Veloso e Leonor Riscado associam dois novos conceitos a esta componente mágica e onírica da Literatura Infantil que consideram cruciais para justificar a total adesão dos mais novos aos livros e às histórias: brinquedo e segredo. Segundo eles, «cabe à Literatura Infantil um papel preponderante, porque ela torna-se, ao mesmo tempo, o brinquedo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas; o segredo que desencadeia a imaginação e deixa vivenciar *in mentis* e de forma positiva tudo o que, na realidade, não é permitido e defensável» (2002, p.27). A criança que se habitua a ver no livro um companheiro que faz parte do seu mundo diário, como os jogos, os brinquedos que vai manipulando e descobrindo progressivamente, aprenderá a tratá-lo como um amigo, a quem se dedica afecto, com quem se vivem cumplicidades, partilham segredos, com quem se aprende a tolerância e a diversidade, podendo ser autêntico e fazer escolhas mas sabendo que todos merecem atenção e são importantes.

Contar e ouvir histórias é uma actividade sem data, que se perde na memória dos tempos. Ao longo dos séculos, as reuniões de familiares e amigos, no castelo ou na cabana, eram ocasião para narrar acontecimentos, embelezá-los perante assistências atentas e participantes. Os contadores de histórias iam modelando o corpo das histórias ao gosto do público ou ao sabor do ambiente, por isso, estas reflectiam os anseios, os terrores, as paixões desses ouvintes que se entregavam à história em grupo; recebiam-na tanto pelo seu sentir como pelo sentir dos outros, presos ao fio condutor desenrolado pelo narrador através dos gestos, ritmo, sonoridade das palavras e aconchegados pela sensação de estar em grupo. A existência do grupo incutia prazer ao que poderia ser angústia estando só. Contos, que hoje são vistos como destinados às crianças, vêm dessa nascente de enredos sem data nem tempo, tocados e retocados pela fantasia de cada contador, pelas contingências de cada época e pela eventualidade de cada serão.

Nem sempre as opiniões quanto à validade educativa dos contos maravilhosos foram e são favoráveis. Se, por um lado, há autores que apontam aspectos negativos como: o facto de os contos de fadas contribuírem para afastar a criança de uma visão saudável da realidade, encerrando-a num mundo de fantasia, ou fomentarem e incentivarem a criança a acreditar em explicações fantasiosas das coisas da vida, assim como serem portadores de passagens de gosto duvidoso que impressionaria as mais

sensíveis, todos estão de acordo quanto às potencialidades dos contos no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem. Contudo, se até hoje se mantém alguma desconfiança dos pedagogos, quanto à importância educativa dos contos, a partir da década de 70, aumentou consideravelmente a sua defesa, quando Bruno Bettelheim veio demonstrar que os contos de fadas são muito úteis, uma vez que ensinam a criança a superar problemas de crescimento e a ultrapassar dependências, adquirindo um sentido de auto-aceitação e de auto-estima.

Uma criança ao ouvir uma história, envolvendo-se naturalmente, vai aprender uma série de mecanismos conscientes que lhe permitem revê-los, reorganizá-los e fantasiar sobre eles com o objectivo de encontrar respostas para os seus problemas pessoais. Desta forma, os contos proporcionam à imaginação infantil novas e diferentes dimensões e muitas imagens, que ajudam a criança a encontrar e a direccionar a sua vida. Assim, o contacto precoce com as histórias permite que a criança adquira naturalmente uma vasta informação sobre o mundo e sobre as coisas, aprende a mencionar castelos, princesas, mortes e perseguições, perdas e reencontros como se conhecesse perfeitamente todas essas realidades. São factores afectivos que permitem à criança conferir ao mundo e à vida uma sistematização, utilizando o seu potencial de fantasia com uma função afectiva de reconciliação e de ordenação do próprio mundo.

É no imaginário que a criança procura a explicação do real, é o apoio que necessita para compreender o próprio mundo. Aos poucos essa supremacia do imaginário vai diminuindo, pois atribui-lhe menos importância uma vez que já sistematizou logicamente o seu real quotidiano. Desenvolve agora um maior gosto pelo pormenor, pelo detalhe onde encontra muitas vezes as relações entre o imaginário e o real para justificar acontecimentos concretos. Por outras palavras, procura no pormenor mágico a explicação lógica da realidade textual. Da mesma maneira a criança vai definindo fronteiras de forma mais clara, aceitando que o fantástico, representa um mundo que pode transformar a sua vida, mas que não coexiste com o seu quotidiano.

Segundo Bruno Bettelheim, «nenhuma criança normal, quando atinge os cinco anos, acredita que estas histórias estejam conformes com a realidade» (2006, p.85). Mais tarde, quando entra na escola, não é só o relacionamento realidade / fantasia que evolui, mas todo o relacionamento da criança com a situação que origina e envolve a narração de contos. A verdade é que a escola e o sistema começam a desvalorizar o imaginário, procurando que a criança cada vez mais se envolva em explicações reais

sobre o mundo, que “assente os pés no chão”. Assim o relacionamento da criança com o mundo da fantasia adquire um cunho pessoal, subjectivo, continuando a acreditar no imaginário, mas à sua maneira. No relato de várias experiências efectuado por Fátima Albuquerque (2000), ressalta, como a autora sublinha a importância dos contos de fadas no desenvolvimento global das crianças observadas (p. 141). Por isso, os contos e outras estruturas de referência ao imaginário devem constar da educação das crianças, enquanto estas estiverem ainda em formação e reflexão sobre os valores morais.

O livro é a forma palpável assumida por um fenómeno anterior à sua própria existência – a narrativa oral. O conto apresentado num suporte material impõe-se porque são fortes as suas raízes, nascidas e propagado pela oralidade. António Torrado, no texto “Novos modos de ler”, diz, «escritor serei, [...] mas com a resignação de quem, porque inventa e recria enredos, se vê obrigado a registá-los sob a forma escrita, dentro de livros, já que a sua voz não tem alcance que baste para chegar até tão longe quanto desejaria» (2002b, p. 215). E continua: «o desprendimento face ao estatuto do autor contaminou pelos anos adiante a literatura para crianças. O escritor humildemente veicula ficção, sua ao alheio. Uma vez concluído o contado, o receptor apropria-se dele [...] como do brinquedo, acabado de desembulhar, ao qual se não pergunta quem o inventou.» (idem, p. 217)

O importante é que os textos permitam uma leitura que aproveite e sublinhe os traços da oralidade, que cativa o auditório infantil para o prazer da leitura, que proporcionando modelos de escrita cultive na criança a passagem da expressão oral à expressão escrita. Segundo Luísa Dacosta, em “Leitura e pedagogia do deslumbramento” (2002), a literatura permite-nos experimentar, quase ao vivo, sentimentos e emoções, deixando-nos crescer em experiência. Pela literatura sofremos as dificuldades que a vida nos trará, inevitavelmente mais tarde. Só que a literatura transmite a mensagem por etapas, lentamente: «É essa a força da literatura que nos dá tempo para viver as sensações que em nós se operam, em movimento lento. O que é um extraordinário enriquecimento humano e que nos permite, viver mil vidas numa forma quase real. Quando se retira o tempo obtém-se o resultado, mas não a vivência que dura» (idem, p. 201).

Por isso, os contos são tão importantes para a criança, dão-lhes tempo para «debruçar-se, explorando os próprios sentimentos, examinando as próprias reacções através da relação que o texto oportuniza» (idem, *ibidem*). Também para Maria Lúcia

Góes, «O texto ficcional (literário e artístico) o faz de forma lúdica, possibilitando o aprendizado que as situações do mundo real não oferecem. O aprendizado, a partir da relação leitor-texto, parte dos aspectos sensoriais (ver, ouvir os símbolos linguísticos) dos aspectos emocionais (identificar-se, concordar, discordar, apreciar) e dos aspectos racionais (analisar, criticar, correlacionar, interpretar)» (2002, p. 33).

1.2. A relação com a história e com as personagens

“*A Bela Adormecida está nos livros, ou é as avós que disseram?*”: esta é uma pergunta de uma menina de 5 anos, depois de ouvir uma história em que a protagonista cai nas páginas do livro e encontra as personagens dos contos de fadas e das histórias tradicionais. Trata-se da diferença entre literatura de transmissão oral e histórias escritas por autores, dirigidas ao público infantil. É natural estabelecer a diferença entre o que chegou a nós pela boca dos outros, transmitidas pela oralidade e as histórias escritas para o público infantil. As crianças têm direito a ser esclarecidas sobre as diferentes proveniências das histórias e contos que lhe são dirigidas. Continua a ser natural, agora e sempre, contar as histórias fazendo essa distinção: tudo o que são contos de fadas, lendas, fábulas e histórias da tradição oral, é natural serem contadas como foram recebidas – pela voz de alguém, e mantendo assim o fio condutor que leva à continuidade da transmissão oral.

Numa primeira fase, o livro não é convidado a participar, basta contar como gostámos de as ouvir e como sabemos que as crianças gostam de as ouvir; aqui entra a entoação, a interacção, a mímica, a surpresa e o “suspense”, ao jeito dos contadores de histórias de então. Muitas vezes o espaço do faz-de-conta começa no próprio ambiente, preparado para que a história ou conto reencontre o seu ambiente natural, mas como se trata de “fazer de conta” as crianças aceitam com naturalidade e prazer uma fogueira feita de peças de lego e umas cadeiras à volta dessa “fogueira de fingir” (Paulo) e até sentem nos pés o seu calor “já tenho os pés quentinhos” (Diana), num envolvimento prévio e lúdico com o conto que vão ouvir. Depois o conto frui naturalmente e o público desfruta dessa fruição. É assim que os contos devem naturalmente ser abordados, é necessário que causem o impacto do deleite, enfeiticem e aconcheguem o público a quem se dirigem.

Mas como tudo evolui e o tempo desgasta a memória, aparece o livro como suporte material do conto enraizado e disseminado pela oralidade. O escritor de textos literários para crianças ocupa, actualmente, o lugar dos contadores de histórias dos primórdios da humanidade e da Idade Média. Segundo Cecília Meireles, «O gosto de contar é idêntico ao de escrever, os primeiros narradores são antepassados anónimos de todos os escritores e o gosto de ouvir é como o gosto de ler» (1979, p. 66). É então a altura de usufruirmos dos contos tradicionais contados de novo, dos contos recontados e registados nas ilustrações e nos textos dos livros ao nosso dispor e do nosso tempo. E aqui o ambiente não precisa de ser tão envolvente, tão acolhedor, nem tão propiciador do aconchego dado pela sensação de estar em grupo e pelo embalar da voz. O livro proporciona essa segurança e esse conforto por ser um objecto interaccional, lúdico, educativo e de fruição estética e um companheiro que faz parte do seu mundo diário.

E assim, estamos preparados para nos relacionarmos e interagir com ele das mais variadas formas: uma história como o Gato das Botas contada em flanelógrafo é um brinquedo ou um jogo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas e ao mesmo tempo capaz de proporcionar sentimentos e emoções, deixando-os crescer em experiência. E oferecem também a possibilidade de continuar a história da forma que mais lhes agrada: por exemplo, brincar com ela. Raramente a história termina quando acaba de ser contada.

O mundo real poucas vezes é justo, mas nas histórias os bons são recompensados e os maus severamente castigados. Esta consciência de que existe uma justiça natural, que por vezes é alterada pela maldade e perversidade dos homens, é reabilitada nos contos de fadas. São muitas as estratégias e formas utilizadas para o conseguir, mas passa sobretudo pelo ensejo de incutir no ser humano a consciência de que a justiça do mundo está no que cada um pensa, é, e faz por esse mundo. Para que o homem possa ser íntegro, verdadeiro, justo e feliz, tem de possuir valores e adoptar formas de comportamento que o ajudem na sua busca interior.

Se, por um lado, os livros de histórias dirigidos às crianças oferecem aquilo que de mais especial a vida tem para oferecer: sensações, sentimentos, ideias, reflexões, atitudes humanas, aventuras, viagens, factos e vidas singulares, paisagens e lugares, também ajudam na formação da personalidade, no processo de crescimento interior, que permite aos homens tornarem-se melhores e contribuírem para uma sociedade mais equilibrada e mais justa. A literatura infantil contemporânea precisa acompanhar as

exigências, atribuições e evoluções dessa sociedade, precisa denunciar e reclamar contra as injustiças, as desigualdades, as más condições de vida, a violência, o abandono, numa convicção de que é necessário abordar temáticas mais realistas, actuais e mais próximas do que são as vivências das crianças de hoje. Assim os conflitos familiares, o processo de crescimento e o próprio quotidiano são temas que exigem cada vez mais atenção.

A literatura infantil contemporânea precisa de ser mais crítica em relação ao ser humano e à sociedade e cada vez é mais notória esta preocupação nos autores que escrevem literatura para crianças. A idealização do universo e da humanidade, em que o bem prevalecia sobre o mal, já não acontece nos mesmos moldes que nos contos de fadas. O maravilhoso vai perdendo alguma da sua força, sobrepondo-se temas como a denúncia de comportamentos mais ou menos generalizados sobre a exploração dos mais fracos e oprimidos, a vaidade e o ócio, a ambição desmedida, a falsa caridade, o luxo e a opulência, assim como as preocupações pelas questões da importância da natureza e do ambiente (cf. Bastos, 1999). Há uma evolução e uma adaptação das temáticas aos problemas reais do mundo do qual a criança faz parte. Maria da Natividade Pires, apontando o exemplo de António Torrado, refere exactamente que escrever para a criança é uma forma de “dialogar com o futuro” (2005, p. 218).

Não se trata de impor à criança o contacto com a crua realidade, mas antes de lhe facultar elementos para uma leitura das realidades a que não pode deixar de pertencer. O livro aumenta-lhe o número de experiências em relação àquelas que poderia viver no seu círculo habitual de experiências. O livro para crianças vira-se para o passado, prolongando o gosto da geração anterior, através da reescrita dos contos tradicionais vai sofrendo alterações, selecções, adoptando outras formas, de maneira a olhar para o futuro, chegando-se pela linguagem e pelos temas às actualidades da geração que está em crescimento. São sobretudo motivações ideológicas, pedagógicas e estéticas que fazem os autores contemporâneos caminhar nesse sentido (cf. Pires, 2005), defendendo a importância de uma abordagem dos contos ao nível da relação com o seu contexto social, cultural e histórico, contrariando as abordagens puramente estruturais ou psicanalíticas que ignoram esses contextos.

Tal como os temas também as personagens necessitam adaptar-se, transformar-se perante as exigências e solicitações da vida actual. O modelo de herói dos contos de fadas é sempre, ou quase sempre, um herói incontestável, é o mais nobre, o mais

inteligente o mais sensível dos seres humanos. Muito superior aos seres humanos que nos rodeiam e com quem nos relacionamos. Normalmente pertencem a três tipos: os incompreendidos pelo mundo, e os que erram num momento de fraqueza, e que terão de ser punidos por esse deslize, os que são bons e nobres mantendo-se assim durante todo o percurso narrativo, o seu trajecto é fruto de crescimento afectivo e não de transformação. É o segundo tipo o mais frequente nas histórias, e é-lhe dada a oportunidade de se redimir durante o desenrolar da narrativa, irá evoluindo e amadurecendo de acordo com as experiências que vai adquirindo, os problemas que vai superando, as dificuldades que vai vencendo, de modo a que, dessa aventura de vida saia um indivíduo mais rico, mais generoso e mais perto da perfeição humana. Fisicamente só lhe são atribuídas características se contribuírem de algum modo para o desenvolvimento da história, socialmente também não lhe é dada qualquer relevância.

Dos opositores animais, o mais temido continua a ser o Lobo Mau. É interessante verificar que se esta presença do lobo tinha significado real enquanto perigo físico dos lobos que rondavam as aldeias das florestas da Europa, hoje em dia o Lobo Mau simboliza a concretização dos perigos que nos rodeiam³. A verdade é que as crianças de hoje não têm essa noção real do perigo dos lobos, pois já não fazem parte das realidades que as rodeiam. Por essa razão já se permitem duvidar da sua verdadeira maldade. É no plano do simbólico que as personagens, as transgressões, os castigos, os modelos, actuam e contribuem para o desenvolvimento da criança, para o esclarecimento das suas emoções e para a ajudar a resolver os problemas que a perturbam.

Os contos de fadas ensinam que há obstáculos e dificuldades na vida, que é preciso lutar muitas vezes sozinho como o herói ou com a ajuda do maravilhoso, mas que tudo acaba sempre bem. Tal como as personagens vão evoluindo, crescendo, até que chega o momento de tomar decisões sozinhas, também a criança cada vez mais rapidamente faz esta evolução. No momento em que a personagem transgride, ela está a tomar nas mãos as rédeas da sua vida, a decidir por si, a reger-se pelos seus próprios valores, independentemente das consequências que daí advenham. É o que acontece com o Capuchinho Vermelho, desobedeceu, mas na óptica das crianças tem

³ “Professora, eu e a Margarida estamos confusas. Os lobos maus são mesmo maus ou são assim-assim? Para mim são sempre maus, mas não sei. Eles não existem cá. Eu cá ainda não vi nenhum” (Joana).

justificação.⁴ Para elas a desobediência tem várias atenuantes. As crianças, devido às contingências do mundo em que vivem, têm cada vez mais momentos de punição no seu dia-a-dia, quando passam dez horas seguidas na escola, quando procuram minimizar os conflitos entre os pais que estão divorciados, quando levam uma prenda para dar à mãe e esta deita-a no lixo. São obrigadas a viver e conviver com os castigos e dificuldades que a vida lhes impõe e a superar os obstáculos que as levarão a encontrar o equilíbrio e a segurança necessárias à sua felicidade. As temáticas apelam a valores mais próximos dos desejados no mundo actual: solidariedade, amizade, união, interações sociais, respeito pelos outros, generosidade, solução dos conflitos através do diálogo e da cooperação, autonomia, amor ao próximo, e chamam à atenção para os problemas e dificuldades com que as crianças têm de lidar no seu quotidiano: solidão, medos, noite, injustiça, crescimento, mudança, egoísmo, indiferença, etc.

Os animais continuam a marcar uma forte presença na literatura infantil actual. Glória Bastos (1999) salienta as histórias de animais como um dos domínios mais fecundos da literatura para crianças, pelo facto de ao assumirem em simultâneo características humanas e qualidades próprias da sua espécie, serem muito atractivas para os leitores mais novos. Também Fátima Albuquerque (2000) considera que a temática dos animais é aquela que proporciona à criança mais liberdade de imaginação. Os animais são para as crianças os seus companheiros de brincadeiras e revêem-se neles, porque lhes reconhecem os mesmos gostos pela liberdade, pelo ar livre, pelo jogo e pela brincadeira. Segundo Ana Margarida Ramos, «a aproximação entre a criança e os animais do ponto de vista do comportamento, dos sentimentos e das emoções permite aos autores recriar situações com que o leitor se pode identificar porque as reconhece como próximas e significativas» (2007, p.161).

O que encontramos de diferente nas histórias de animais de hoje é uma evolução da valorização da componente lúdica e dos afectos, em prejuízo da componente

⁴ O que pensas da Capuchinho Vermelho? «Era uma menina muito linda, tinha uma capa vermelha e gostava muito da capa. Era bem comportada, só às vezes é que não mas era porque se distraía a apanhar flores para a avó ficar contente. Ela também não sabia que na floresta havia lobos maus, e que os lobos comem meninas, se calhar nunca viu nenhum e não sabia que havia outro caminho. O lobo é que sabia. Às vezes ela ficava nervosa, ficou nervosa quando viu a porta da avó aberta e pensou que tinha acontecido alguma coisa, e quando viu os dentes e os olhos da avó tão grandes, se calhar pensou que a avó estava a morrer e também ficou nervosa quando fugiu do lobo. Só parou de ficar nervosa quando o caçador matou o lobo e elas saíram de lá da barriga. Ela era boa porque se preocupava com as coisas e com a avó e ficava nervosa. Também foi só uma vez que ela não fez o que a mãe disse» (registo de conversa com a turma).

pedagógica. O mesmo se verifica em relação à temática da monstruosidade, os monstros de hoje já não surtem os mesmos efeitos nas crianças que os de outrora. A forma como os monstros têm vindo a ser interpretados ao longo dos tempos tem variado bastante. O monstro permanece e continua nas diferentes épocas e culturas, mas com diferentes associações e interpretações muitas vezes contraditórias. Na produção actual, assiste-se frequentemente à desconstrução da ideia de monstro conotado com o Mal, com o desconhecido e o incompreensível, surgindo humanizado e muitas vezes sensível, frágil, e até cómico.

Para Ana Margarida Ramos «os monstros encarnam, receios e desejos vários, transferidos para os seres monstruosos, os medos do indivíduo ou da colectividade objectivizam-se, tornam-se “reais” e podem ser combatidos e vencidos por força da inteligência e da astúcia, quando não da força» (idem, p.140). As crianças pela familiaridade, proximidade e frequência com que abordam estas temáticas têm já uma certa afectividade pelos monstros e seres terríveis, permitindo-se manipulá-los e imaginá-los com humor e ironia e apelando até a um certo sentido cómico e humano. Pelo contacto com livros como *O Cuquedo*, *O Grufalão*, *A Filha do Grufalão*, *Um Monstro no meu Armário* e muitos outros, a criança vai sentindo o monstro como familiar, próximo e muitas vezes desprotegido. Esta “bagagem” que a literatura infantil contemporânea lhes fornece, permite-lhe evoluir e crescer em maturidade e assim lidar com naturalidade, através do jogo e da brincadeira, e já com uma certa ironia, com medos, monstros e outras coisas terríveis. A verdade é que o medo está lá, os monstros permanecem mas de um modo aceitável, sem estorvarem demasiado e permitindo uma certa tranquilidade e sossego a quem convive permanentemente com eles.

É certo que um dos factores cruciais da determinação do carácter dos textos para crianças é sem dúvida o diferente conceito de infância que a sociedade tem, pois são as percepções da sociedade que determinam o que se encontra num livro. Desde que a sociedade compreenda que a literatura se insinua, não se impõe; que cumpre todas as suas funções ao provocar o prazer estético que resulta da sua plena fruição; que é de descoberta em descoberta, através da brincadeira séria e do jogo com o desconhecido, que a criança vai adquirindo a sensibilidade e o talento necessários para realizar a leitura do mundo e adquirir autonomia, (Veloso e Riscado, 2002, p.28) poderá continuar a desempenhar o seu papel. Afinal a criança de hoje vive num mundo em mutação e tem de saber viver com essa realidade.

Maria Lúcia Góes diz que «a criança é hoje e sempre. Não dependeu do que esta ou aquela sociedade pensou sobre ela, para ser... E sempre brincou e sonhou, só não o fez quando domesticada, aprisionada...». O desejo da autora deverá ser o desejo de todos os que se preocupam com elas: «que todas as crianças do Planeta Terra pudessem livremente ter acesso ao brincar, ao sonhar, quer pelo imaginário quer por todas as suas formas, em especial o pleno acesso ao Livro!» (2002, p. 37).

1.3. A mediação leitora – o envolvimento na leitura

Quando a mãe pega no bebé e lhe canta uma canção de embalar ele acalma, aconchega-se, tranquiliza-se, ouve a música, o som e o ritmo das palavras cantadas, escuta com prazer. Não é a letra que o embala. Mais tarde acontece o mesmo com a leitura. Desde muito cedo que a leitura é uma actividade partilhada, social, lê-se com os outros e para os outros, os pais para os filhos, as avós para os netos, o educador para as crianças. E todos gostam destes momentos, a proximidade, o envolvimento, a voz, o ambiente acolhedor, a sintonia que se cria, são os elementos fundamentais para o gosto, o fascínio, o impacto que ouvir ler provoca nestes pequenos leitores. A criança fica presa às coisas maravilhosas que moram nos livros. Não são as letras, as sílabas, as palavras, que a envolvem, mas a história, e as boas sensações que lhe transmitem. Gostam da leitura, querem que lhes leiam, pedem para repetir, colaboram, participam, e vivem com muito entusiasmo e satisfação as actividades de leitura. Neste contexto, formam-se pequenos leitores envolvidos. Mais tarde, totalmente rendida ao fascínio de ouvir ler, volta-se para as letras, sílabas, palavras, num desejo de decifrá-las e compreendê-las, pois reconhece-as como os códigos que lhe permite o acesso total e pessoal às coisas maravilhosas que sabe encontrar nos livros. É a procura da autonomia: ser capaz de desfrutar do prazer da leitura sem precisar da mediação da voz de alguém.

Mas este percurso de leitura nem sempre tem continuidade. Muitos destes pequenos leitores envolvidos perdem-se. Também se perdem ou diminuem substancialmente estas actividades de leitura partilhada, talvez por já saberem ler, talvez por serem substituídas por actividades de leitura solitária, talvez por agora a leitura em voz alta dar lugar ao treino da leitura ou à avaliação da capacidade de saber ler (Mata, 2009, p. 38).

Esta atitude em relação à leitura encontra adeptos também na família. Se até ao momento de entrar para a escola os pais de uma maneira geral, liam para os filhos antes de adormecer, agora com o objectivo de desenvolver as capacidades de leitura pretendem que as crianças passem a ler os seus livros sozinhos, sem se interrogarem se já dominam bem a leitura ou se sentem dificuldades quando tentam ler um livro, se gostam, sentem satisfação e se continuam a considerar a leitura como uma actividade agradável. Se muitas vezes esta passagem da leitura partilhada à solitária é feita sem grandes contratempos, noutros casos, torna-se um processo bastante difícil para as crianças, comprometendo muitas vezes o seu futuro enquanto leitores envolvidos. Se a criança sente dificuldades pode considerar que é falta de competência da sua parte, se não for dissuadido nem ajudado, pode levar a atitudes que implicam evitar a leitura. Essa atitude negativa face à leitura fará com que mude a sua visão anterior de leitura como actividade agradável de prazer e satisfação. Leitura passa a estar associada a factores externos como: agradar a alguém, cumprir uma tarefa, ter boa nota, evitar castigos etc. E assim se perdem muitos e verdadeiros leitores e futuros leitores.

O gosto, o interesse, a fluência e o prazer na leitura adquirem-se com o trabalho e apoio conjunto, contínuo, diversificado, insistente, seguro e positivo em ambientes lúdicos, estimulantes e afectivos, onde as relações sociais são agradáveis, feitas de partilha, troca de saberes, ideias e gostos, onde cada um dá o seu contributo de acordo com as suas características sem competição, nem embaraços e onde os livros dão resposta de qualidade à curiosidade e interesse das crianças.

Também não é uniformizando, generalizando e impondo tarefas de leitura que se conseguem bons hábitos e se cria nas crianças o gosto e o envolvimento pela leitura. Maria José Vitorino diz-nos que «Aprender a ler, a ser leitor, é caminho de muito ruminar», formar leitores para ler o mundo é actuar para que no futuro os leitores, e o mundo, se transformem e se reescrevam. Para isso devem imitar os bois: na ruminação, lendo com vagar, com os olhos, o coração e o pensamento (2009, p.76). Rui Veloso e Leonor Riscado também partilham desta opinião ao afirmarem que «a Literatura Infantil, bebida desde o nascimento em doses sabiamente ministradas, gera uma saudável dependência...» (2002, p. 29).

Entretanto, para Luísa Ducla Soares formar leitores implica uma série de ingredientes que só ou em conjunto sejam capazes de despertar a curiosidade, o interesse e o amor pela palavra escrita. É em casa, através do convívio que se cultiva

esse primeiro contacto de familiaridade com o livro, com base na afectividade e na imitação (2002, p.58). António Torrado reforça esta ideia «O educador familiar proporciona à criança não os rudimentos da vida mas a carta de condução para a vida toda» (2002, p. 58). Depois a escola deverá funcionar como um viveiro de leitores, a rampa de lançamento para explorações múltiplas, o espaço de aliciamento de leitores onde através do livro como companheiro da fala, de brinquedo, de jogo ou como tema de diálogo adulto/ criança surja naturalmente, tão naturalmente como outro convite sedutor. «Quando soar o tempo da aprendizagem e as palavras soltas, ouvidas, conhecidas, reconhecidas, se fixarem ao papel das páginas, já não será grande o espanto. [...] que se aprenda a ler. Sem transcendências. Como uma dimensão mais, a acrescentar a outras, identicamente apreciáveis» (Torrado, 2002, p. 36).

A receita não é complicada, no entanto, bastante trabalhosa e exigente. Formar leitores como percurso, implica uma reflexão constante e atenta em torno das atitudes que constituem o quotidiano. Se o adulto pretende formar leitores é fundamental que o seja, só saberemos falar do prazer e do gosto de ler se os sentirmos. Formar leitores é acima de tudo «uma empresa de fôlego que exige rigor, perseverança, entusiasmo e saber. Muito saber» (Sousa, 2008, p.56). O saber do conhecimento feito, que leva à investigação e actualização, que conduz à reflexão, ao questionamento, à procura de soluções diferenciadas, que leva à tomada de decisões sustentadas e esclarecidas, baseado na aposta continua na sua formação de leitor, conhecendo, reflectindo e analisando os textos que a sociedade produz.

Outro factor determinante na conquista de leitores é a qualidade do acervo bibliográfico que disponibilizamos. Para isso é preciso investir numa formação ininterrupta, procurando conhecer o que é produzido na área da literatura infantil, ser capaz de reflectir e analisar a qualidade literária dessas produções, enquanto objecto estético que pode ser entendido, interpretado, contemplado, expandindo os limites do leitor ao abrir-lhe as portas da compreensão e apreensão do mundo, de modo a que encontrem resposta aos seus desejos, dúvidas e inquietações, proporcionando ao mesmo tempo prazer. A necessidade de promover a leitura junto das crianças é uma preocupação crescente e são cada vez mais frequentes as publicações destinadas aos mais novos, onde a leitura é alvo de tratamento literário e artístico num processo de repetição exploratória favorecendo determinadas práticas, comportamentos e hábitos.

Outro espaço de envolvimento é a biblioteca, nas suas várias vertentes. Biblioteca como espaço específico, aprazível morada da leitura impressa. A biblioteca de turma oferece grandes possibilidades na conquista de leitores. Por ser um espaço mais íntimo, os seus livros circulam num circuito reduzido, o que permite o comentário e o conselho entre colegas e entre estes e o professor. O facto de ser uma biblioteca mais circunscrita permite ao professor ter um conhecimento completo e directo dos livros, podendo assim comprovar o sucesso ou insucesso, as preferências e o interesse despertado pelos livros que a compõem, actuando de um modo directo, diário e eficaz na sua função de mediador e animador de leitura. Por outro lado aprimora o conhecimento dos interesses, curiosidade e necessidades da turma podendo o professor corresponder às suas expectativas, com a selecção de livros que vão de encontro aos seus gostos ou inquietações.

É na biblioteca de turma que o livro mostra mais abertamente a sua vertente lúdica, onde se podem criar situações propiciadoras de contactos variados, onde a turma estabelece laços de amizade, afecto com o livro, onde tem os melhores momentos de intimidade e cumplicidade com o livro, só, acompanhado ou em grupo, onde o livro está mais próximo da turma e a turma do livro. Por ser um espaço da turma, com regras estabelecidas pela turma e da responsabilidade de todos, onde todos têm um papel interventivo, activo e dinamizador, a biblioteca de turma é um espaço onde se está sempre que desejamos, onde podemos realizar animação de forma permanente, diária, sem quase nos apercebermos.

A biblioteca escolar complementar e cooperará neste envolvimento e gosto criado pela biblioteca de turma, porque é o espaço onde se vai, onde a animação é esporádica, pois em termos práticos nem sempre podemos usufruir dela. Neste caso a biblioteca escolar contribuirá para aprofundar essa sedução que a biblioteca de turma criou, pois ir à biblioteca para quem gosta de livros é sempre uma festa. A biblioteca pública é, sobretudo, um espaço fundamental para fazer da leitura um hábito, uma rotina de prazer para e com a família, enquanto espaço aprazível de promoção da leitura um espaço de encontro, partilha e afectividade. Possui também outro aliciante para a criança leitor, o cartão de leitor que funciona como o reconhecimento de um novo estatuto e de uma nova responsabilidade, o de leitor credenciado, motivo de orgulho e desafio para todas as crianças que fazem da leitura um prazer.

Capítulo 2
Os clássicos no jardim-de-infância

Para alguns autores, as crianças, independentemente do nível cultural, étnico, social e económico a que pertencem, adquirem gosto por ler se os adultos que as acompanham desde sempre, lhes facultarem bons textos e as ajudarem a entender a informação neles contida assim como, a apreciar os próprios textos. Se os adultos estiverem atentos e conseguirem aferir do grau de dificuldade que se lhes deve facultar, as crianças compreenderão e prender-se-ão aos clássicos se tiverem contacto com eles. Para isso, devem ter acesso a obras originais e não extractos e adaptações ligeiras dessas obras, donde se retiraram ou substituíram todas as palavras ou frases consideradas difíceis, para que as crianças compreendam facilmente os textos e se prendam a eles. Consideram também que sendo as obras dos grandes escritores, literatura, criação, obra de arte, é um abuso e uma ofensa para com o escritor e um engano para o leitor, sofrerem alterações pela mão de outros. A obra de arte deve ser inviolável. Acrescentam ainda que nem todas as obras são adequadas a todos os níveis etários, quer pela extensão, quer pela temática, quer ainda pelas construções de universos adultos que as crianças ainda desconhecem. Assim, consideram que será mais adequado que as obras sejam lidas na idade própria, em que se poderá apreciar toda a sua riqueza.

Roberto Innocenti, no discurso da cerimónia de entrega do *Prémio Hans Christian Andersen 2008*, afirma:

Há sido asombroso descobrir, después de años de dudas atroces, que los niños comprenden todo y no temen, más bien aman, las complicaciones, y eso de simplificar en su nombre no implica un sacrificio de parte del autor sino ignorância e incapacidad. La simplicidad es algo muy diferente: unir la cultura com el juego infantil, es la cumbre a la que me gustaría llegar (2009).

Relembremos também as afirmações de Italo Calvino que, em relação à leitura das obras clássicas, assinala:

De facto as leituras de juventude podem ser pouco profícuas por impaciência, distração, e inexperiência das instruções para o uso e inexperiência da vida.

Podem ser (se calhar ao mesmo tempo) formativas no sentido de darem uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, conteúdos, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: tudo coisas que continuam a agir mesmo que do livro lido na juventude se recorde pouquíssimo ou nada. [...] Há uma força especial da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sementes. [...] A única razão que se pode aduzir é que ler os clássicos é melhor que não ler os clássicos. (1991, p. 8)

Monteiro Lobato, conhecido autor brasileiro que adaptou D. Quixote para o público infantil, acentua o valor cultural do contacto com as obras clássicas ao considerar que «plantando nos pequenos leitores a semente dos grandes clássicos da literatura, em linguagem adaptada, poderemos ter a esperança de colher uma geração de leitores no futuro» (citado em Prado, 2007).

A selecção de textos é uma das questões chaves relacionadas com as práticas de leitura (e escrita) ligadas a uma situação de ensino literário. Proporcionar às crianças, textos e obras que supostamente não lhes estão destinados pela sua idade, nível social, circunstâncias pessoais, é outro motivo de divergência de opiniões. Utilizar a adaptação como um gesto de transformação de um texto tendo em vista um determinado público é também tema de debate entre os teóricos. Nelly Novaes Coelho, no artigo “O processo de adaptação literária como forma de produção da literatura infantil” (1997), situa esta discussão entre duas opiniões contrárias:

As opiniões se dividem: uns são contra essa adaptação, fundamentados no facto de que a obra literária é um todo indispensável, resulta da amálgama conteúdo – forma, que não pode ser decomposto em seus elementos constituintes (conteúdo para um lado, forma para outro), sob pena de perderem sua verdade ou autenticidade de criação literária; outros são a favor, fundamentados no facto de que certas obras literárias atingem tal grau de verdade humana que ultrapassam sua natureza literária e se transformam em matéria mítica (a que conserva sua força e valor em todas as formas linguísticas ou outras que a traduzam). (citado por Prado, 2007, p.25).

Mas a questão dos livros difíceis não é uma discussão fácil. Marcela Carranza (2007) aborda esta problemática, destacando o papel da literatura na formação estética. Recorda também, a este propósito, as palavras de Perry Nodelman, segundo as quais a selecção de livros, de acordo com a idade, é uma forma de censura, consentida pelos mediadores. De facto, todos sabemos que a história da literatura é rica em situações de apropriação de textos pelas crianças que não lhes eram destinados. “Robinson Crusoe”,

“As Mil e Uma Noites”, “As Viagens de Gulliver”, os contos populares da tradição oral, não foram pensados nem escritos para crianças e passaram a fazer parte da biblioteca infantil universal durante séculos.

Escolher os livros porque representam o mundo que aparentemente a criança conhece, significa rejeitar um grande número de textos, autores, géneros, por serem considerados “estranhos” à criança. Pensar a selecção de textos só em termos de necessidades e expectativas pode ser limitativo, é frequente os mediadores tentarem atrair os leitores através de textos que presumem ter algo a ver com eles, mas também todos sabemos que a criança é atraída pelo exótico, o estranho, o desconhecido, por mundos distantes e enigmáticos que de nenhum modo fazem parte das suas vivências.

Assume-se que o pensamento da criança é simples, concreto, e articula-se com a sua própria experiência de vida. Porém, a criança também possui imaginação e emoções e estas também as ligam ao mundo. Partir da confiança nas suas capacidades imaginativas para se relacionar com o novo, para construir e pensar mundos possíveis, permite alargar o âmbito das leituras introduzindo todo o género de obras, autores, clássicos, obras culturais e literárias, cuja inclusão num livro infantil pode significar uma abordagem a esse legado cultural a que todos têm direito a aceder (Carranza, 2007). Não conhecer palavras não é impedimento para se aproximar de um texto, visto de uma perspectiva mais ampla é bom ter mais palavras para nomear o mundo. Os textos constituem o suporte material com que os leitores estabelecem o diálogo como produtores de sentidos. Assim podemos encarar a selecção de textos como um desafio ao proporcionar à criança o acesso ao tal livro que não era pensado fazer parte do rol.

No caso da literatura infantil, como tem sido sistematicamente referido, a relação entre produtores e consumidores do texto é assimétrica, trata-se de um adulto e de uma criança com diferentes condições de poder e de saber. A adaptação procura superar essa assimetria, ajustar a mensagem ao horizonte do receptor. No entanto este receptor não representa na maioria das vezes a criança real e concreta, mas o conceito de criança numa sociedade, cultura e momento histórico. Deste facto resulta muitas vezes a proliferação de adaptações de muito má qualidade que representam verdadeiras aberrações dos textos originais ou de versões mais antigas de acordo com parâmetros fundamentados na repetição e no estereótipo. Utilizar e analisar diferentes adaptações e versões de um mesmo texto, pode permitir ao adulto mediador e ao receptor, observar qual a ideia de leitor que o texto adaptado constrói, aproximar-se da versão original,

detectar as mudanças efectuadas durante a adaptação e optar por aquela que mais se identifica com a sua ideia de leitor.

Ler várias versões do mesmo texto permite também à criança alargar o seu leque de sentidos e descobrir os efeitos que esses novos sentidos nela provocam. Um leitor da história do Capuchinho Vermelho possui as suas representações acerca da literatura adequada à sua idade, porém se lhe for apresentada uma versão mais antiga da mesma história, poderão apreciá-la de outro ponto de vista e descobrir outros sentidos, tornando-se assim leitores mais experientes e descobridores de saberes literários.

Há certas condições que propiciam a apropriação de livros infantis pelos adultos, os adultos tornam-se os receptores do livro infantil, porque os temas são universais e invocam um universo temático de situações afectivas que não têm idade, como o amor, a amizade, o medo, a solidão, etc. São temas que tocam os adultos porque são também os seus temas, esses livros possuem a capacidade de gerar múltiplas leituras e uma variedade de acessos, despertando inquietações e vínculos afectivos em diferentes receptores. São livros que levam o adulto a evocar a sua infância, a recuperar uma parte das suas experiências infantis, a reflectir na mudança que se operou nele a partir do momento em que se reconhece no livro. São também portadores de significados que tocam a sensibilidade do leitor através da estrutura linguística e do estilo sensível. São livros que cativam e que não se esgotam em cada actualização. A brevidade é outra condição para a apropriação destes livros por parte do adulto, uma vez que não significa um investimento de tempo em comparação com livros mais extensos. A forma despreocupada como o adulto se aproxima desta literatura, não esperando encontrar nela os conteúdos e as exigências da leitura de um livro para adultos, faz com que não olhe para esses livros com olhar crítico deixando-se levar por eles, permitindo assim desfrutar de um genuíno gozo estético, sem análises exaustivas, tornando-se também motivo de apropriação pelo adulto (cf. Comité de Selección del Banco del Libro, 1999).

2.1. Para uma cultura literária no jardim-de-infância

A obra literária que constituiu o livro é sempre um objecto estético, ético e político (Pereira, 2008, p.46). A dimensão estética refere-se à apreciação do belo. Se é verdade que não se ensina também é verdade que a variedade de opções que se pode oferecer à criança lhe vai permitir a opção, a liberdade que com a prática e o trabalho

continuado o tornarão num leitor literário autónomo e independente nas suas escolhas. É pois, a dimensão estética da literatura que pode oferecer à criança a oportunidade de fruir a linguagem ao oferecer-se como um entrelaçamento de linguagens, um objecto estético.

Assim, em termos de ensino-aprendizagem, é necessário saber encontrar as riquezas desse entrecruzamento de linguagens, uma vez que a literatura infantil cada vez mais, utiliza e comporta intercâmbio de códigos e linguagens o que exige da parte do receptor uma contemplação estética activa, onde há atracção, entretenimento, razão, sentimento. A leitura deve por isso começar a entrar pelos sentidos disponíveis para receber todos os objectos do mundo. Se o objecto for agradável e impressionante, as sensações experimentadas impelem à repetição e abrem caminho a experiências e sensações que se desejam cada vez mais profundas. À criança cabe lançar-se à obra, construir semelhanças, constituir relações, acumular imagens, participar de um jogo lúdico. Ao mediador, cabe a orientação da criança pelos caminhos da investigação ao encontro dessas linguagens e sensações.

Éticamente, o texto literário contribuiu para o crescimento de quem o lê pois provoca no leitor algum “abalo” seja leve ou profundo, superficial ou reflectido: se for um bom texto literário nunca o deixará indiferente. São essas marcas, essas impressões que vão contribuir para que o leitor se vá modificando e crescendo continuamente. Promover a leitura literária é também uma atitude política pois todos têm o direito de usufruir da possibilidade de decodificar textos que utilizam uma linguagem própria, porque vive na sociedade, e o discurso, mesmo literário, é sempre um discurso sobre a sociedade. A literatura é condicionada, em cada época, pelo tempo e pelo espaço em que se inscreve, constituindo-se registo do facto social.

Segundo Azevedo (2005), na produção literária contemporânea, são várias as obras de literatura infantil susceptíveis de assegurar à criança não só uma iniciação estética aos múltiplos mundos da literatura e das formas como essa relação com a natureza literária se concretiza, mas também alguma experiência, mediatizada pelos mundos possíveis dos textos. Assim a literatura além de iniciar a criança na descoberta das aventuras do imaginário, permite-lhe também, através do imaginário, aceder a um conhecimento mais amplo das múltiplas experiências dos mundos em que irá viver e interagir. A obra literária apresenta-se assim como uma actividade intelectualmente provocatória e humanizante pois possibilita àqueles que com ela interagem conhecer a

multiplicidade de rostos da natureza humana. Graças aos textos literários, os leitores aprendem a ler o mundo, reconhecendo o Outro nas suas várias facetas, e aprendem também a definir-se num espaço e num tempo cognitivos. Sem imporem nenhuma moral, nem assumindo explicitamente nenhuma intenção didáctico-pedagógica, permitem ao leitor reconhecer neles e através deles uma série de valores éticos fundamentais à vida em sociedade.

Esta literatura permite interpretar com sentido crítico não só as identidades, mas também as alteridades. Interagindo continuamente com estes textos os receptores aprendem a conhecer e dominar os códigos e as convenções que regulam os processos de produção e de recepção das mensagens literárias adquirindo gradualmente competência literária. Apresentada como uma literatura de qualidade, particularizada pela especificidade do receptor, estes textos caracterizam-se quase sempre pela sua elevada afectividade, e pela presença de determinadas marcas semânticas que dando lugar ao excepcional ao insólito, ao maravilhoso a ao fantasioso, contribuem para modelar o mundo e fazer sobressair certos valores em relação a outros. O amor e o respeito pelo Outro, a amizade, a bondade, a solidariedade, a aceitação e a convivência pacífica, o respeito pela natureza pessoal e individual de cada um, assim como a mensagem de autoconfiança na possibilidade de realizar um sonho, são elementos fundamentais do universo ideológico e resultam da interacção que o leitor estabelece com o texto, mostrando-lhe como se define o homem, os seus lugares no mundo, os seus desejos, aspirações e necessidades.

2.2 As adaptações – a necessidade de simplificar e reduzir

Os critérios que possibilitam aos especialistas a definição do que seja tradução ou adaptação, liberdade ou fidelidade variam conforme os diferentes factores de ordem cultural, ideológica, literária e comercial, ao longo dos tempos. A multiplicidade de perspectivas ocasiona diferentes definições para os termos “ adaptação” e “ tradução”. Isto acontece, segundo Amorim, porque

Não há uma instância de objectividade, com base na qual seria possível descobrir fronteiras conceituais de antemão. Fronteiras são construídas e deslocadas, atendendo a certos preceitos, conduzindo o trabalho interpretativo, tornando aceitável uma determinada leitura e excluindo outras, sob determinados limites que não são universais (citado por Prado, 2007 p. 18).

Há, por conseguinte, uma certa indefinição e subjectividade em redor do acto de tradução, resultando por vezes numa grande aproximação entre os dois conceitos, que se torna impossível delimitar com clareza e precisão as suas características constitutivas, ambas as acções não se opõem, visto a tradução envolver um processo de adaptação obrigatório, uma vez que traduzir é conhecer o Outro pela mediação da língua. Chegam a confundir-se, pois pretendem o mesmo: superar o bloqueio na relação emissor/receptor. Para Amorim é mais sensato considerar os conceitos de tradução e adaptação sujeitos a deslocamentos que originam duas vias cuja identidade é marcada pelo contacto, pela aproximação e pela ambivalência. Os conceitos aproximam-se pelo encontro entre duas vias divergentes. Tradução e adaptação seguem como dois caminhos paralelos que, conservando alguns traços em comum, são susceptíveis de certa distinção, uma vez que, segundo ele, a palavra “ adaptação” envolve o reconhecimento da existência de modificações que geralmente não são consideradas características de uma tradução. Há a tendência de considerar a adaptação sob o ponto de vista da intenção comunicativa e do destinatário. Na tradução a preocupação está centrada no texto de origem, na objectividade da linguagem.

O tradutor é o intermediário, transfere a obra de uma cultura para outra de acordo com a leitura que faz. Assim, a tradução representa uma forma de leitura e a leitura uma forma de tradução. Para alguns autores, o papel do tradutor é tornar acessível um texto inacessível a um determinado grupo de leitores virtuais. Deste ponto de vista, a tradução pode ser feita de forma interlingual, mas também intralingual (Jakobson, 1969); qualquer que seja o caminho seguido pelo tradutor, o texto-alvo terá como parâmetro factores extra-linguísticos de um dado momento histórico. A obra será reescrita de acordo com a interpretação subjectiva do tradutor. Pode assim resultar uma obra com aspectos positivos como a migração de novos géneros, estilos e temáticas para a literatura de chegada, ou negativos como a manipulação da obra original construindo uma imagem falsa e com sinais de ideologia (Franco, 2007, pp. 2-6).

Há, porém, outra valência que não podemos ignorar: não reescrever a obra original pode levar ao seu esquecimento, neste caso o risco ao reescrever é considerado necessário, daí que seja utilizado como recurso amplamente empregado e de certa forma generalizado, a chamada tradução intralingual, a adaptação, como um gesto de

transformação de um texto tendo em vista um público específico. Neste caso o destinatário ou leitor ganha relevo e assume um papel fundamental, tornando-se a principal justificação para as mudanças e transformações em relação ao texto de origem, isto ocorre e é frequente sobretudo na literatura infantil. A importância desta preocupação é notória na variedade de definições formuladas pelos autores sobre o conceito de adaptação e das relações entre adaptação e tradução. Se para uns adaptar significa simplificar um texto de modo a torná-lo acessível a um determinado público, ou então actualizar textos de um passado longínquo para leitores contemporâneos, para outros, a adaptação teria como funções a reexpressão dos efeitos de sentido do original e a restauração do equilíbrio comunicativo, com o objectivo de adequar às pretensões do leitor e à sua realidade sociolinguística.

Há ainda quem conceba a adaptação como realização de acrescentamentos ou supressões em relação ao texto original com o desejo de manter o mesmo efeito que o texto original exercia na sua origem e atender, depois de transformado, aos receptores. Há ainda outro conceito bastante interessante em relação à adaptação: esta é necessária quando texto ou leitor não satisfazem as necessidades do outro para uma positiva compreensão da mensagem. Neste caso é indispensável uma adequação do leitor ao texto ou do texto ao leitor. Quando se adapta o leitor ao texto a preocupação é dotar o leitor de informações adicionais que lhe permitam compreender o texto. Assim aparecem os prefácios, introduções, as notas explicativas, que têm a função de recuperar ou fornecer as informações não ditas no texto de origem, mas essenciais para a sua compreensão. A propósito do prefácio, Victoria Sotomayor (2006, p. 39) aponta a sua importância, aspecto que iremos comprovar com alguns dos textos que trabalhamos. Na verdade, podem conter muita informação para interpretar correctamente o texto, e nas adaptações para crianças tem uma função imprescindível para justificar a adaptação, promover a leitura e orientá-la. Partindo do princípio que a criança foi sempre um receptor com uma competência limitada, sujeito educável a quem deveria ser proporcionado produtos adequados às suas circunstâncias, nunca se lhe ofereceu edições originais e completas antes de chegar a uma determinada idade considerada adequada para as entenderem. Por isso sempre se fizeram reescritas e adaptações, e sempre ou quase sempre se sentiu a necessidade de justificá-las.

Os críticos consideraram a reescrita como parte da literatura, entendendo esta como um sistema formado por textos e agentes humanos que lêem, escrevem, e

reescrevem textos. Os textos que falam de outros textos, que os resumem, imitam, traduzem e reinventam, formam parte de esse grande universo que é a literatura e são uma das formas que permite à literatura circular e viver. São as obras mais geniais da literatura universal as que deram origem a maior e mais variada quantidade de traduções, reescritas e adaptações. Precisamente por proporcionarem inúmeras leituras, novas criações, e a necessidade de dar a conhecer, uma vez que, a riqueza de conteúdo, a perfeição da língua e a magnificência das personagens são fonte de inspiração. Ao mesmo tempo, a grandeza dos originais inspira um respeito venerável e quase obriga, quem reescreve, edita ou adapta, a uma justificação. Os prefácios, como a literatura, são comunicação, expressam intenções, vontades e valores e aguardam com apreensão os resultados da sua ousadia. Não actuam livremente ou ao gosto de cada um, são antes um género ou uma forma discursiva, sujeita a regras que regulam e sustentam a sua construção. A primeira dessas regras refere-se ao que se pretende fazer com o texto original: apresentar um texto acessível, completo e útil e os motivos que levaram o adaptador a empreender tal tarefa.

Entre os motivos mais enumerados estão a observação da realidade (a obra não se lê pela sua complexidade), contribuir para o bem comum, homenagear o autor e a obra, o desejo de difundi-la e torná-la acessível a todos, justificar o enquadramento da obra num determinado género. O segundo tópico refere-se ao valor educativo da obra. O prefácio tem que demonstrar que o valor da obra justifica a sua modificação. Outro tema frequente é a inadequação da obra para o leitor infantil ou para o público não especializado. O respeito pelo original é um tópico obrigatório quando se pretende adaptar, o que leva o adaptador a fazer uma declaração de modéstia e a esclarecer insistentemente o público de que o que se vai ler não é o original e que a adaptação não substitui a sua leitura no futuro. O prefácio da adaptação de João de Barros, de *Os Lusíadas de Luís de Camões contados às crianças e lembrados ao povo*, demonstra a preocupação do adaptador com o cumprimento destas regras e a sua necessidade de justificação:

O autor desta quase literal adaptação dos Lusíadas reconhece – apesar do respeito, do cuidado e do carinho que pôs na delicadíssima tarefa – que ela é de qualquer modo sacrílega.

Não se toca numa obra de génio, para a apresentar simplificada aos olhos do público, sem a triste e aliás inevitável sensação de amarfanhar a sua beleza, de corromper e desfolhar o seu encanto radioso.

Não me pejo de confessar que estive constantemente angustiado, que sofri contínuos e sérios remorsos, enquanto procurava interpretar, em prosa corrente e fácil, a grandeza, a majestade épica dos Lusíadas.

Insisti e teimei em fazê-lo, não por gosto e deleite no trabalho, mas este me pareceu necessário, urgente e – perdoe-se-me o orgulho – sinceramente patriótico.

É costume dizer-se que os Lusíadas são a Bíblia da Pátria, ou, menos retoricamente, o livro nacional por excelência. [...] As crianças não o lêem, não o podem ler – as crianças que, por muito pouco que entendam o francês, encontram nessa língua edições, à sua escala e medida, da própria Odisseia. Não será tempo de oferecer-lhes uma singela, embora imperfeita adaptação da nossa Odisseia [...] para que ao menos se lhes tornem familiares o povo, os heróis, os acontecimentos notáveis celebrados por Luís de Camões e que são glória imorredoura da nossa terra? Creio que sim. E foi para elas – pensando na alegria de ajudar a criar nas almas infantis o civismo de que tanto falamos e de que tanto carecemos – que me atrevi a reduzir a linhas essenciais, embora pobres, a linhas acessíveis, à mais ingénua visão, a opulência de arquitectura, a prodigiosa riqueza de emoções, de sentimentos, de imagens e de ideias, que, página a página, cativam e deslumbram o leitor dos Lusíadas.

Ousarei ainda acrescentar que esta adaptação a consagro também – ao Povo. Não que o Povo – que somos todos nós – ignore o poema, a sua celebridade e a sua inspiração. Mas esquece talvez de mais as nobres ligações que dele dimanam... (2006, p.11)

Quando se adapta o texto ao leitor percorre-se o caminho inverso. Neste caso centra-se no texto o que facilita o trabalho do leitor. A obra original é que sofre modificações, supressões, adequações, cortes, de modo a ficar o mais próximo possível do universo do leitor, aproveitando as suas especificidades culturais e recrutando os seus saberes sobre o mundo. É o caso das adaptações para crianças.

Na adaptação de uma obra clássica para um leitor infantil, a maior preocupação deve ser a diminuição da assimetria. Zilberman (1987) aponta quatro ângulos sob os quais se efectuam as transformações dos textos para aproximá-los do receptor infantil. Essas transformações, segundo a autora, fazem-se por meio da adaptação do assunto, da forma, do estilo e do meio. Na adaptação do assunto o adaptador parte da convicção de que a compreensão do mundo do leitor - criança, assim como as suas vivências são limitadas, faz a restrição no tratamento de temas, ideias ou problemas. A adaptação da forma tem como intenção atrair e manter o interesse do leitor cativando-o para a leitura. Esta transformação pretende um desenvolvimento linear suprimindo enredos secundários que desviem a atenção do leitor do eixo da acção principal, sem muitas interrupções para longas descrições, flash-back, introdução de conceitos ou ensinamentos morais, considerados desnecessários para a compreensão do leitor, e personagens que promovam a identificação, assim como acção, aventura e *suspense* mais intensas. O estilo deverá estar mais próximo da compreensão da criança,

aproximando o texto da expressão oral, predominando a expressividade afectiva e a oralidade. Aproxima-se o texto escrito ao discurso infantil na tentativa de superar a assimetria, através da utilização de frases curtas, discurso directo, voz activa, estruturas sintácticas simples, poucas orações subordinadas, privilegiando a ordem directa.

Quando a intenção é pedagógica, o texto apresenta vocabulário mais elaborado e estruturas sintácticas mais complexas, com o objectivo de estimular a linguagem e aumentar o conhecimento linguístico. Na adaptação do meio, a atenção volta-se para o aspecto material do livro. O tamanho, o peso, o tipo de papel, a presença de ilustrações, de cores, tipos e grandeza dos caracteres, são recursos utilizados com chamariz, atracção, convite a desfrutar do livro (Prado, 2007, pp. 28,29). Cláudia Sousa Pereira (2008) compara a tradução e a adaptação, considerando que ambas realizam “um movimento de translação”, embora na adaptação haja ainda a preocupação de “moldar” o texto a um “leitor específico”, questão que poderá causar alguns problemas pelo facto de se considerar que se está a instrumentalizar a obra de arte. Mas a autora reclama algumas vantagens para o exercício da adaptação:

Há, no entanto que admitir que muitas destas adaptações [...] são muitas vezes em si mesmo leituras da própria obra, constituindo assim mais uma fonte que enriquece a sua posição na centralidade da cultura. [...] Tratando-se de fenómenos de reescrita, de transdução ou de transformação textual, há sempre vozes que se indignarão e que as considerarão profanação de um texto quase sagrado. Em nosso entender, e assim o adaptador esteja á altura do texto que adapta [...] as adaptações dos clássicos podem contribuir em muito para a formação de leitores literários. (idem, *ibidem*).

Dizer que os clássicos são intocáveis, que há uma idade para os ler, rejeitando-se a importância de um conhecimento ou contacto prévio, é condenar todas as adaptações que, um pouco por todo o mundo, têm sido feitas. É portanto negar uma oportunidade valiosa de livros conhecidos apenas por uma minoria infelizmente cada vez mais reduzida, serem um pouco mais divulgados, mesmo em versões adaptadas a pensar num leitor específico:

Num tempo que é cada vez mais de tecnologização dos instrumentos de acesso ao conhecimento e à cultura (*inculta*), a leitura de literatura de qualidade, adaptado ou não de um clássico da literatura portuguesa ou universal, constitui uma espécie de reduto sagrado para o processo de humanização integral do leitor. (Nogueira, p.3)

2.3. Os autores e as obras (adaptadas) de Dom Quixote de La Mancha, Os Lusíadas, Romeu e Julieta

Gostaríamos de começar este capítulo com uma referência à memória que Matilde Rosa Araújo tem do que foi para ela o contacto com Camões, em criança:

... este tio João Porcelana, da sua janela de casa pobre de granito, de lá do primeiro andar que ficava sobre o curral dos bois, casa meio abandonada de homem viúvo, dizia-me de cor os Lusíadas e muita da lírica camoniana. Eu sentava-me no granito da latada que fazia dossel de verdes mansos entre as duas casas irmãs e ouvia. Escutava deslumbrada o Tio João na sua voz rouca e débil de velho fumador, escutava a sua toada encantatória que ele só interrompia para de novo iluminar a beata teimosa. (p. 224)

E Matilde fala de *Os Lusíadas* como um conto de fadas, da leitura que se pode fazer de certas passagens. E não só este Camões, mas também o de “Descalça vai para a fonte Leonor pela verdura...”: “Tão rica de solidão indefesa e de encanto como a Pele de Burro, ou a filha do rei guardando patos, ou a meio descalça Gata Borracheira”⁵. Sublinha ainda as necessidades que a criança tem e das que há que criar à criança: “e há versos de Camões que são verdadeiros suportes de autênticas lições de educação visual e gestual para a criança”.

Também Manuel Alegre nos dá conta da forma como se apaixonou por *Os Lusíadas*:

Quando eu era criança, lembro-me de ver na minha casa e nas casas de pessoas de família ou amigos, normalmente, na sala de visitas, um livro grande, encadernado, que se destacava de todos os outros. Nem sempre era da mesma cor, mas em todos eles havia um desenho de um homem com uma coroa de louros na cabeça e uma pala num olho. Um dia perguntei que livro era. - Este livro chama-se *Os Lusíadas*, é o nosso livro – disse o meu pai – o livro dos portugueses. Foi escrito por Luís Vaz de Camões, o maior poeta português, acrescentou, apontando aquele homem de um só olho. Às vezes abria o livro e

⁵ Cf. “Atrás de tempo, tempo vem...” – *A fecundidade pedagógica de Matilde Rosa Araújo*, por Maria Emília Traça.

lia para eu ouvir. Acabei por saber de cor os primeiros versos, antes mesmo de aprender a ler [...] Eu não sabia o que aqueles versos queriam dizer, mas gostava da música, uma música que para sempre ficou no meu ouvido. (2007, p.10).

Ana Maria Machado, no livro *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* (citado em Parado, 2007) relata o seu primeiro encontro com Dom Quixote. Esse primeiro encontro não foi com o livro de Cervantes, mas com uma pequena escultura de bronze esverdeada e pesada, pousada na escrivaninha do pai, representando Dom Quixote e seu fiel escudeiro Sancho Pança. Quixote, magricela e tristonho, com uma lança na mão e um escudo na outra, montado um cavalo esquelético; Sancho Pança, gorducho e risonho, montado num jumento, de braço levantado, erguia o chapéu e parecia muito contente.

Um dia, a menina perguntou ao pai quem eram aquelas figuras, onde moravam. O pai explicou que eles moravam longe, na Espanha e também bem perto, dentro de um livro; levantou-se foi até à estante, mostrou o pesado livro e prometeu que noutra altura contaria a história que estava guardada no livro. A promessa foi cumprida e o pai foi contando, com suas próprias palavras, as aventuras e desventuras de Dom Quixote mostrando as ilustrações do livro.

Na fase em que já sabia ler, ocorreu o segundo encontro com o cavaleiro da triste figura – *Dom Quixote das crianças*, uma adaptação de Monteiro Lobato. Lobato, através da voz de Dona Benta, resolve contar, à sua maneira, a história de Dom Quixote aos meninos do sítio do Picapau Amarelo, utilizando um vocabulário mais acessível às crianças. Dessa fase lobatiana, a autora revela um grande apreço pelo personagem de Cervantes. Ela recorda os episódios dos moinhos de vento, os rebanhos de carneiros, Sancho Pança atirado ao ar, dentro de uma manta, como se fosse uma bola de jogar, das tarefas que o pobre Quixote levava, mas ela recorda, sobretudo, de como admirava aquele herói que queria consertar o mundo, ajudar os sofredores e defender os oprimidos. Dom Quixote não desanimava nunca, era símbolo da persistência, daquele que lutava até o fim. Enquanto as pessoas achavam que Dom Quixote era louco, riam dele, ela sentia uma profunda admiração pelo personagem sonhador.

No *XVII Encontro de Literatura para Crianças*, Frederico Lourenço, adaptador da *Odisseia de Homero para jovens*, fala da convivência com as obras de literatura clássica, em criança, e as consequências que daí resultaram. Embora se trate de uma

transcrição um pouco longa, optámos por a incluir aqui pelo interesse que apresenta em relação ao percurso de trabalho por nós defendido e desenvolvido:

Os meus pais [...] Falavam connosco, mal começámos a falar, como se fôssemos adultos. [...] o meu discurso oral era de tal forma desfasado da minha idade que não me entendia com as outras crianças. Separavam-me delas as referências culturais que recebia diariamente dos meus pais. Não era normal que uma criança falasse de Homero e de Shakespeare e de François Couperin. Eram as coisas de que se falavam em minha casa e, para mim, eram completamente normais.

Shakespeare, acima de tudo. Em Oxford, o meu pai fez um seminário [...] consistiu na leitura pormenorizada de todas as peças de Shakespeare. Ora o meu pai trazia para as conversas do dia a dia, em casa, tudo aquilo que lhe tinha despertado interesse nessas leituras. Para “alfabetizar” os filhos no teatro shakespeariano, ofereceu-nos um dos livros mais importantes que eu alguma vez recebi: os *Tales from Shakespeare*, da dupla Charles e Mary Lamb, que é um livro, para uma criança, absolutamente mágico. Cada capítulo do livro corresponde ao título de uma peça de Shakespeare e essa peça de Shakespeare é recontada para o leitor infantil, com um encanto e uma sedução de facto únicos. Era um livro, ainda para mais, com ilustrações muito bonitas. Com a leitura desse livro, deu-se logo uma vontade muito grande da minha parte de contactar o mais rapidamente possível com o Shakespeare original. (2007, p. 79)

Na verdade, algumas histórias que lemos ou ouvimos na infância ficam para sempre guardadas na memória. Talvez porque nas crianças a memória ainda esteja tão virgem e disponível, que as impressões ficam marcadas profundamente. Um incontável número de pessoas apreciam livros porque tiveram avós, mães, tias, professores que, desde cedo, lhes contavam histórias ou liam o que estava escrito sob lindas figuras em livros cuidadosamente guardados. É provável que um número similar de pessoas não voltou a pegar em livros, pelas mesmas razões... De acordo com Ana Maria Machado, a vitalidade e permanência dos grandes livros dependeria menos das suas qualidades do que do potencial de leituras que permitem.

Uma das coisas que se descobre quando se lê é que um livro ecoa outro. Que um dos maiores prazeres está em descobrir relações entre livros. Ecos de estruturas, pedaços de frases, nomes alusivos, recuperações do mesmo assunto, etc. É a chamada intertextualidade. Ler é reler, ou no mesmo livro ou noutro, a mesma coisa, a mesma cena, a mesma frase, a mesma personagem. Os temas e os arquétipos são quase sempre os mesmos. A diferença está na qualidade do tratamento. Se a questão é indicar uma história de amor, porque não indicar *Romeu e Julieta*? Se a questão é de profundidade, se ficamos no superficial, como ver o profundo? Pensar que a criança não tem competência para gostar de *Romeu e Julieta*, é o mesmo que pensar que o pobre não gosta nem pode gostar de Mozart ou de música clássica. A imagem que o adulto tem da

criança condiciona com frequência o tipo de livro que se lhe apresenta, que o adulto julga adequado a ela, o saber que estes livros em geral proporcionam nas crianças é quase sempre menor do que o que elas efectivamente possuem. Desta forma o livro não lhes desperta nenhuma curiosidade. O bom livro será aquele que dá algo que o leitor não tem, seja uma informação nova e interessante, seja um modo novo, diferente, inovador, de tratar uma informação conhecida. Alguns livros infantis oferecem menos do que a criança já possui, de uma forma menos interessante e motivadora do que aquela a que já estão habituados. A linguagem demasiado repetitiva, simplificada e evidente, não acrescenta nada de novo e por essa razão pode causar desinteresse (Possenti, 1994, p.30).

Muito se tem debatido, muitas são as opiniões favoráveis e desfavoráveis sobre este assunto. Chegou o momento de aceitar o desafio e com alguma ousadia e coragem perante tudo o que foi e continuará a ser dito sobre estes temas, tentar comprovar, na prática, como aceitam e reagem as crianças a propostas tão polémicas como estas de lhes proporcionar o contacto com autores e obras clássicas da literatura universal através de adaptações. Os adultos têm as suas ideias, opiniões e teorias, deixemos então falar as crianças.

Se pretendemos aproximar os grandes autores da literatura universal e suas obras das crianças, seleccionemos então os maiores, cujas obras são monumentos que nasceram para conquistar a eternidade: de Miguel de Cervantes Saavedra, *El Ingenioso Hidalgo Don Quixote de la Mancha*, de William Shakespeare, *Romeu e Julieta*, e de Luís Vaz de Camões, *Os Lusíadas*. Escolher estes e não outros também maiores, tem sobretudo a ver com as temáticas que abordam, com a grandeza dos valores que transmitem, com a magnificência das personagens que apresentam, com a riqueza de conteúdo, com o potencial de leituras que permitem, com a sua vitalidade e permanência e com a necessidade de dar a conhecer aqueles que são os nossos modelos. Por outro lado aproximar obras de literatura clássica de leitores tão novos, pressupõe seleccionar obras que contenham elementos susceptíveis de divertir a imaginação e provocar a identificação com os pequenos leitores, como a fusão do real com o imaginário, a aventura, a comicidade, o heroísmo, o amor.

A adaptação de clássicos da literatura mundial representa a possibilidade de contacto, ainda que superficial, com textos que fazem parte do património cultural da humanidade, ao qual todos devem ter acesso. Por este motivo, garante a aquisição de

referências úteis à compreensão de muitas das produções culturais contemporâneas. A adaptação revela-se como uma das leituras possíveis de uma obra, na medida em que, o texto adaptado deixa transparecer a marca do adaptador, que se faz presente no texto como um mediador que conta histórias a uma criança de um modo muito pessoal, procurando envolvê-la e cativá-la. É pois, uma leitura exequível.

Ler permite-nos comunicar através do tempo e do espaço e, na ausência do autor, de outro tempo e de outro espaço, só o seu texto pode falar por si, falando por si só. O texto torna-se o seu autor. Por isso conhecer o autor, estreitar laços afectivos, partilhar segredos e cumplicidades é também aproximar o receptor da sua obra.

Para conhecer Miguel de Cervantes, William Shakespeare e Luís de Camões, escolhemos os livros da colecção *Chamo-me... Miguel de Cervantes* de António Tello, *Chamo-me William Shakespeare* de Ferran Alexandri, *Chamo-me... Luís de Camões* de Zacarias Nascimento. Pertencem a uma colecção juvenil de biografias de personagens universais. Em cada volume uma figura da História, da Arte, da Cultura, da Literatura ou do pensamento faz uma auto-apresentação da sua vida e da sua obra e da época em que viveu. No final ou ao longo do livro, inclui um quadro cronológico com os principais acontecimentos da sua vida por décadas e, paralelamente, os principais acontecimentos da História, da Ciência/ Técnica e das Artes/Cultura.

São livro sobre a vida e obra dos autores, narrados na primeira pessoa, como se fossem autobiografias, permitindo um maior envolvimento e aproximação aos escritores. O texto e a ilustração permitem-nos mergulhar no seu tempo e espaço.

Outro livro seleccionado com o mesmo objectivo foi *Barbi-Ruivo. O Meu Primeiro Camões*, de Manuel Alegre (2007), que, como diz na contracapa: “Este livro dá a conhecer, aos mais jovens e não só, a vida e a obra do maior poeta português. Escrito de forma inconfundível por Manuel Alegre, e ilustrado por André Letria, este livro transporta-nos ao universo camoniano e desperta o nosso encanto para a beleza e sensibilidade das palavras do poeta”.

Tentando seguir o propósito explicitado por Regina Zilberman (1998) de que na adaptação de uma obra clássica para um leitor infantil, a maior preocupação deve ser a diminuição da assimetria e tentando aproximar os receptores o mais possível da versão original, seleccionámos, utilizámos e analisámos um corpus composto por diferentes adaptações e versões de cada uma das obras.

(1) Para *El Ingenioso Hidalgo Don Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes foram seleccionadas as seguintes adaptações:

- *Viva Dom Quixote*, de José Jorge Letria, (2005) que como podemos ler na contracapa:

José Jorge Letria presta-lhe homenagem num terno texto escrito em verso, destinado às crianças, mas que pode ser lido por crianças de todas as idades. As ilustrações de Raffaello Bergonse criam o ambiente ideal para que a narrativa em verso envolva o leitor, seja qual for a sua idade. Na nossa imaginação, Dom Quixote, com a juventude dos seus quatro séculos, continua a galopar, magro e pálido, só para nos lembrar que a vida sem sonho é sempre cinzenta e triste. Que viva, pois, hoje e sempre Dom Quixote!

- *O Meu Primeiro Dom Quixote*, traduzido por Alice Vieira (2007), em que

O engenhoso fidalgo Dom Quixote cavalga através das páginas de um álbum, magnificamente ilustrado pelo famoso humorista espanhol Mingote e traduzido do castelhano por Alice Vieira, que convida o leitor a descobrir de forma simples e divertida uma das melhores obras de todos os tempos.

- E ainda *Dom Quixote contado às crianças* por Rosa Navarro Dúran (2007), que como a autora explica

A leitura não é uma obrigação, mas um prazer: E os clássicos são os nossos modelos...» por isso, sentimo-nos orgulhosos de aproximar Dom Quixote de meninos e meninas, e de o partilhar com eles. Este grande romance está cheio de aventuras divertidas e maravilhosas, de sonhos e magia, de ensinamentos e lições. Contém histórias de amor, encantamentos, batalhas, mistérios...
O melhor livro ao alcance das crianças.

E se reforça na contracapa a intenção da autora e ilustrador ao fazerem esta adaptação:

A fascinante história do cavaleiro manchego Dom Quixote é contada pela prestigiada catedrática Rosa Navarro Dúran, com palavras simples, nascidas de um profundo respeito, fidelidade e amor pelo original.

Os desenhos são obra do reconhecido ilustrador Francesc Rovira, que recriou todos os detalhes, ternos e expressivos, deste genial romance através da magia das suas aguarelas.

(2) Para *Romeu e Julieta* de William Shakespeare, foram utilizadas as seguintes versões e adaptações da história:

- *A fada Arco – Íris*, de Margarida Castel-Branco, uma narrativa inspirada no tema da história de Romeu e Julieta.

• *O Grande Livro de Lendas Medievais*, de Francesc Miralles (2007), com uma introdução às lendas medievais e um apelo ao receptor para que se deixe levar pela imaginação para poder desfrutar das histórias que vai ouvir. A introduzir cada história há uma referência à origem da lenda:

A trágica história destes dois amantes chegou até aos nossos dias graças ao dramaturgo mais famoso de todos os tempos: William Shakespeare. Ainda que provenha de uma lenda popular anterior, o genial autor inglês, para escrever a sua peça, inspirou-se num poema escrito em 1562 por Arthur Brooke, intitulado «A trágica história de Romeu e Julieta»...

• *Histórias de Shakespeare. Seis peças de Shakespeare adaptadas para os jovens*, de Nicola Baxter, com uma introdução em que se explica e tenta justificar a intenção da adaptação:

Os resumos das peças de Shakespeare aqui apresentados não poderiam nunca captar o brilhantismo dos textos originais, mas desejamos que estas seis peças possam servir para encorajar os jovens leitores a lerem os textos completos ou, melhor ainda, apreciarem a sua representação em palco.

• *Romeu & Julieta*, em nova tradução de Fernando Villas-Boas, é uma tradução com ilustrações de João Fazenda, com introdução do tradutor em que explica os procedimentos utilizados na tradução e contém notas finais. Esta tradução foi seleccionada como material de apoio a utilizar pelo professor-mediador, e também pela beleza e expressividade das ilustrações e para leitura de alguns textos em sala de aula.

• *Julieta e Romeu* de Nicola Cinquetti (2002). Começa com uma pequena introdução que justifica e explica o título assim como a versão apresentada, através de uma aproximação ao discurso oral, uma vez que a sua narração visa responder à curiosidade de uma criança sobre esta história.

Em frente à casa de Julieta, na bela cidade de Verona, uma criança observava o muro coberto de inscrições e lia os nomes e mensagens cravados nos corações enviesados.

Depois voltou-se, ergueu por um instante o olhar em direcção à varanda e pediu-me que lhe contasse a história de Julieta e Romeu.

(3) Para *Os Lusíadas* de Luís de Camões, seleccionámos dois episódios: *O Gigante Adamastor* e *Inês de Castro*, tendo-se optado pelas seguintes adaptações:

- *Os Lusíadas contados às crianças e lembrados ao povo*, de João de Barros (2006), que, como podemos ler na contracapa, pretende promover nos jovens e no povo o gosto pela cultura, procurando não beliscar a obra de génio que é *Os Lusíadas*: “*Os Lusíadas*, de Luís de Camões, são magistralmente transformados por João de Barros em prosa fácil e clara sem desvirtuar a beleza, o espírito e a inspiração poéticas da obra original”.

- *Era uma vez um rei que teve um sonho, Os Lusíadas contado às crianças*, por Leonoreta Leitão, é uma adaptação em que a autora, com o objectivo de aproximar a obra do receptor, adoptou certos procedimentos como: suprimir praticamente todos os excursos históricos do poema, quer na forma de narrativa de acontecimentos passados, quer na forma de profecia de eventos futuros, usando a viagem de Vasco da Gama, de Portugal à Índia, como fio condutor da narração. A autora inseriu no seu texto, redigido na linguagem adequadamente plana que se usa com as crianças, trechos do próprio poema, cuja extensão varia de dois versos a mais de uma estância de oito versos.

- Nos «*Os Lusíadas*» para os mais pequenos, de Alexandre Honrado (2008), o leitor encontra também na contracapa as justificações para esta versão:

“*Os Lusíadas*”, a obra maior do poeta Luís Vaz de Camões, é o texto de referência de todos os textos portugueses. Conhecer desde menino o seu conteúdo, de uma forma atraente, tão útil como sugestiva, é um dever e um prazer. Aqui temos a História de Portugal com a cor da história contada e ilustrada ao gosto dos mais novos. Um primeiro passo para a grande aventura do saber e do conhecer. Um livro para todos. Um livro?... Um companheiro para a vida.

- *Os Lusíadas, Episódios Fabulosos*, adaptação de Elsa Pestana Magalhães (2007), numa introdução da autora, dirigida aos pequenos leitores, explica quem foi Luís de Camões e justifica a adaptação:

Ao adaptarmos esta obra para ti, quisemos que começasses a tomar contacto com *Os Lusíadas* e a conhecer o seu conteúdo. Foi por isso que seleccionámos apenas alguns episódios, e lhe demos uma forma reduzida e simplificada, porém

procurando ser fiel ao sentimento de Camões. [...] nós fizemo-lo com muito respeito por Camões e muito carinho por ti.

- *Os Lusíadas de Luís de Camões*, texto integral, com introdução de Silvério Augusto Benedito e notas de António Leitão. Esta obra foi seleccionada como material de apoio e para leitura de alguns excertos originais em sala de aula.

- *Era uma vez um rei... D. Pedro I, O Justiceiro*, de Ana Oom encontra-se o relato do episódio de Inês de Castro. O protagonista é agora um jovem infante, o relato e a simplicidade estilizada da ilustração, pressupõe um modelo de recepção fundado na identificação projectiva do infante - menino com o pequeno leitor.

- *O amor de Pedro e Inês, contado aos pequenotes*, por Vanda Furtado Marques (2007). Como a autora diz, pretende levar as crianças a entrar, muito suavemente... no maravilhoso mundo da História de Portugal, ou como é salientado no prefácio: “Na cor e na palavra, no desenho e na narrativa, a história de Pedro e Inês abre-se para os olhos e os ouvidos das crianças”.

- *Inês de Castro*, um texto de Ana Oom (2007), em cuja introdução é explicado aos leitores a intenção desta adaptação, assim como a função pedagógica das sessões complementares apresentadas no final: “Estas narrativas têm por principal objectivo dar a conhecer tais personalidades aos leitores mais novos, não pretendendo ser uma apresentação exaustiva das suas biografias, mas apenas uma primeira abordagem aos seus feitos”.

- *O Amor de Pedro e Inês*, de José Jorge Letria, é uma versão do episódio inesiano em que o poder transfigurante que o ficcional exerce sobre o histórico não deixa dúvidas. Desviando-se do rumo historiográfico o autor envereda claramente pela exploração da potencial literariedade do relato. As ilustrações recriam, visualmente e com recurso à cor local e epocal, o momento histórico revisitado, recriando cenários, vestuário e cenas que os cronistas e poetas imortalizaram.

Com a selecção deste *corpus* pretendemos criar as condições para promover no sentido de fazer avançar. Fazer mais e melhores leitores, através de uma prática bem acompanhada que lhes vá permitir ganhar autonomia e espírito crítico que os faça

avançar autonomamente na sua prática. A variedade de opções oferecidas ao pequeno leitor vai permitir-lhe a escolha, a liberdade, que progressiva e gradualmente o tornarão num leitor literário autónomo que escolhe o que esteticamente lhe agrada. Ler literatura obriga a ler o mundo do lugar onde o leitor se encontra, e do lugar onde o autor está. O texto é esse meio, esse ponto de encontro. Conhecer o seu modo de funcionamento implica conhecer a grande família de que faz parte, as diferentes gerações e cumplicidades que o ligam ou distinguem de outros como ele (Pereira, 2008). Todos os livros conversam entre si. Os mais velhos dizem aos mais novos algo que estes vão confirmar ou contradizer, não deixando cada um de ter em si uma identidade muito própria.

2.4. As figuras seleccionadas – razões e pertinência da selecção

A produção literária para a criança é uma das formas pela qual podemos perceber como a sociedade deseja formar/socializar os pequenos leitores. Para isso, a personagem torna-se a principal fonte de identificação do leitor com o universo literariamente elaborado, e a forma como as personagens são representadas dentro de uma narrativa indiciam uma possível conduta desejável da criança dentro da sociedade.

No que se refere às personagens femininas, sobretudo as que desempenham o papel de princesas, são normalmente caracterizadas pelos atributos femininos que marcam a passividade e a sua função social como objecto do prazer e da organização familiar. Belas, virtuosas, honestas e piedosas, elas merecerão como prémio o seu príncipe encantado (Bela Adormecida, Gata Borralheira). Observamos que estas personagens obedecem cegamente aos progenitores ou superiores, independentemente da justiça das decisões tomadas por estes. As personagens, inicialmente, actuam no sentido de evitar o castigo e/ou receber recompensa ou ainda e numa fase seguinte, as actuações das personagens pretendem dar resposta a necessidades individuais e estabelecem acordos em termos de trocas concretas. Por exemplo, a Gata Borralheira desempenha todas as tarefas, inicialmente para evitar castigo, depois para poder ir ao baile. As personagens vão evoluindo, crescendo, até que chega o momento de tomar as suas próprias decisões. Deixam de obedecer cegamente a ordens incompreensíveis, optando por assumir uma atitude que seria normalmente vantajosa para si e para os outros. Normalmente a seguir à transgressão vem o castigo, que pode também ser visto como um tempo de reflexão,

de concentração espiritual, de análise e tomada de consciência da gravidade das suas decisões. Verificamos também, que é graças à coragem de transgredir que as heroínas atingem a maturidade e resolvem as suas vidas, normalmente para o bem (Fonseca, 2002, pp.80- 85).

A representação do feminino em *Romeu e Julieta* e no episódio de Inês de Castro volta-se para a transgressão da mulher que não aceita o seu papel de objecto na ordenação da sociedade (cf. Pinho, s.d.). No caso de Julieta e Inês de Castro, por não conseguirem o lugar de independência na sociedade, romperem o pacto social e, por consequência, são banidas do lugar da ordem. Também em *Romeu e Julieta*, no episódio de Inês de Castro, como nos contos de fadas, assistimos à imposição de um interdito que acaba por ser transgredido. E a transgressão, sobretudo no caso das personagens femininas, traz normalmente associada a ideia de castigo (cf. Fonseca, 2002, p.78), como acontece de facto nos dois textos referidos.

Os contos apresentam-nos, muito frequentemente, uma situação de caos inicial no qual se movimenta um conjunto de personagens e se nos contos de fadas as decisões que as personagens tomam, ainda que à revelia de outros, não parecem ser crimes muito graves, por isso elas vão passar um período mais ou menos explícito de morte aparente, no caso de Julieta e Inês de Castro, estas vão purgar as faltas cometidas. A busca da morte é indício de uma transgressão tão grave que não pode ser resgatada em vida, por isso, somente o desaparecimento ou a aniquilação poderá saldar o grande equívoco (cf. Pinho, a propósito de Julieta).

Podemos encontrar pontos de aproximação entre as histórias de *Romeu e Julieta* e de Inês de Castro e os contos de fadas, por isso não será descabido nem incompreensível aproximar estas personagens dos pequenos leitores, uma vez que estão de certa forma próximas das personagens que povoam o seu imaginário. O mesmo se poderá dizer de Adamastor, assim, ao contrário de considerar esta atracção pelos monstros como um fenómeno recente e particular da infância e juventude, sabe-se que estes fenómenos sempre inspiraram um intenso fascínio à espécie humana. Transferidos para os seres monstruosos, os medos do indivíduo ou da colectividade, tornam-se reais e podem ser combatidos e vencidos por força da inteligência e da astúcia. Deste modo, o Homem reivindica também o seu lugar de primazia no mundo, afirmando a superioridade da sua espécie (Ramos, 2007, p.140). Os monstros dos livros para a infância são, os monstros do quotidiano, numa tradição longínqua que se habituou a

associar a estes fenómenos os obstáculos e as dificuldades que o herói tem de enfrentar e vencer na sua demanda de glória e de imortalidade.

A importância destas personagens na narrativa infantil é variável, assim como a sua funcionalidade, desempenhando vários papéis, adjuvantes ou oponentes, do lado do Bem ou do Mal. O facto de o fenómeno causador de medos ter receios e sofrimento permite a aproximação e a identificação da criança. Na produção actual, assiste-se frequentemente à desconstrução destas ideias feitas sobre monstros que, apresentando-se como seres incompreendidos ao longo dos séculos, surgem humanizados, muitas vezes frágeis e carentes. Tal como Adamastor, que quisera fugir quase louco, pela mágoa e pela desonra procurando outro lugar em que não houvesse quem risse de sua tristeza:

*Daqui me parto, irado e quase insano
Da mágoa e da desonra ali passada,
A buscar outro mundo, onde não visse
Quem de meu pranto e de meu mal se risse.*
(Camões, est.55)

Romeu e D. Pedro são para as crianças os príncipes e heróis dos contos de fadas e pertencem ao tipo de herói que erra num momento de fraqueza (irreprimível desejo erótico), e que terá de ser punido por esse deslize. As personagens secundárias continuam a inserir-se nas duas categorias: auxiliares dos heróis, como Frei Lourenço, Benvólio e Mercúcio, no caso de Romeu, ou D. Beatriz no caso de D. Pedro; e opositores dos heróis, como a família Montecchio no caso de Romeu e D. Afonso IV e os três carrascos; no caso de D. Pedro.

Outra personagem da literatura clássica muito próxima das crianças é Dom Quixote, reivindicando o bem, o amor e a justiça pretende recuperar a ordem de valores baseada na superioridade intrínseca do bem sobre o mal, do amor sobre o ódio e da justiça sobre a injustiça. Todo ele se encontra distante da realidade quando transporta para a sua vida os elementos maravilhosos dos livros de cavalaria ou quando vive peripécias insólitas e cómicas (Duarte, 2001, p.494). A obra está repleta de elementos maravilhosos e dom Quixote tem uma visão do mundo construída sobre esses livros, à qual se mantém mais fiel que à própria realidade. As crianças aceitam esse mundo de evasão de que se socorre Dom Quixote, gozando em simultâneo com a desmontagem do

maravilhoso na obra e particularmente com o seu tratamento cómico, se entendermos por cómico o que provoca riso, o que conduz a uma leitura divertida da realidade.

A presença do elemento cómico, conquista recente para os pequenos leitores, contribui para o enraizamento de Dom Quixote junto dos leitores jovens. O exagero dos traços heróicos de Dom Quixote e o exagero dos traços picarescos de Sancho Pança e o confronto desses mesmos traços fazem sobressair as fraquezas de ambos, provocando o riso. Por outro lado, está ainda o contraste que se estabelece entre o real e o imaginado e o contraste entre a matéria dos livros de cavalaria e o seu tratamento paródico no texto, bem como o contraste físico das personagens, esses contrastes tocam por vezes o absurdo e as crianças gostam.

- Juntos na poeira das encruzilhadas conquistaremos a glória.
- E de que me serve?
- Nossos nomes ressoarão nos sinos de bronze da História.
- E de que me serve?
- Jamais alguém, nas cinco partidas do mundo será tão grande.
- E de que me serve?
- As mais inacessíveis princesas se curvarão à nossa passagem.
- E de que me serve?
- Pelo teu valor e pelo teu fervor terás uma ilha de ouro e esmeralda.
- Isto me serve.⁶

Também a aventura faz parte da tradição literária infantil. A aventura corresponde à realização de um qualquer tipo de prova ou a superação de uma determinada dificuldade que propiciará a marca de excepcionalidade do herói. Dom Quixote desmistifica através das situações cómicas e caricatas essa visão idealizada do herói e das suas aventuras e por isso também diverte e aproxima.

⁶ Carlos Drummond de Andrade, *As Impurezas do Branco*, 1973, “Convite à Glória”, poema IV.

Capítulo 3

O livro ilustrado e o desenho infantil: formas de comunicar

No âmbito do estudo que realizámos, não foi nosso objectivo aprofundar as questões relacionadas com a ilustração nos livros para crianças. No entanto, as etapas que percorremos incluíram o contacto com muitos livros e, naturalmente, também com muitas ilustrações. A materialidade do objecto livro, as partes que o compõem, a forma como as ilustrações partem da capa e evoluem ao longo do livro foram objecto de conversa com as crianças; as ilustrações foram ainda ponto de partida para muitos diálogos vivos e actividades. Por outro lado, uma das formas privilegiadas para registar a forma como as crianças reagem às histórias é o desenho feito por elas, e essa foi uma actividade sempre presente nas nossas sessões.

Face aos aspectos expostos, considerámos que se justificava incluímos aqui um capítulo onde explanássemos, ainda que de forma breve, alguns aspectos mais relevantes no contexto da ilustração nos livros para crianças. Procuramos também estabelecer algumas reflexões sobre o papel e a importância do desenho infantil, enquanto registo de vivências, experiências e emoções.

3.1 O livro ilustrado

Nos dias de hoje, o termo ilustração cede muitas vezes o lugar a expressões como palavra/ imagem, texto intersemiótico e outras designações, que desvanecem a distância das relações entre código visual e verbal (cf. Silva-Díaz, 2006). Apesar da diversidade de livros para crianças a que chamamos álbuns e da dificuldade em classificá-los, permanecem traços comuns neste tipo de literatura: a preponderância da imagem na maioria das páginas e a confluência de dois códigos, o verbal e o visual.

Muitos dos estudos sobre o álbum consistem em tentar classificar e fixar as distintas formas de relação entre o texto escrito e texto visual. Se por um lado estas classificações podem ser úteis para exemplificar o tipo de relações que se produzem em algumas páginas de álbuns concretos ou para clarificar o tipo de competências que

pedem ao leitor as diferentes formas de relação texto-imagem, por outro, com estas classificações rígidas torna-se difícil registar a complexidade daquilo que ocorre durante a leitura no momento em que os códigos se inter-relacionam para produzir os significados, pois no álbum os dois códigos coexistem numa interação entre a palavra, a imagem e o leitor, o que nem sempre se pode reduzir a uma fórmula fixa. Quando lemos vamos fazendo ajustes: entre o que querem dizer as imagens e o que afirmam as palavras, ou o que querem dizer as palavras de acordo com as ilustrações; esta oscilação de ajustes e reajustes é permanente e única em cada leitura.

Seguindo de perto os comentários de Silva-Díaz (2006), podemos referir que no caso dos álbuns, o “texto” é composto por palavras e por imagens que actuam em combinação de forma sinérgica. Cada um dos códigos que constituem o “texto” possuem meios e recursos expressivos próprios para representar e se expressar, assim, o texto escrito utiliza recursos fonéticos, métricos e sintácticos para criar significados, o texto visual serve-se da linha, da cor e da perspectiva para criar representações que utilizam ou rompem com determinadas convenções iconográficas. Uma das características dos bons álbuns infantis está no facto de texto e imagem repartirem a tarefa de contar e manterem-se a salvo dos perigos da redundância. Podemos identificar duas grandes funções da imagem no álbum: a função de criar o mundo ficcional proporcionando alguns dos elementos que formam parte da narração (o ambiente, as personagens, os pontos de vista) e a função narrativa da imagem, as acções ou ainda através do uso de alguns recursos como caixas de diálogo, balões de pensamento, que também podem mostrar alguns processos verbais ou mentais.

Considera-se o texto escrito como uma forma progressiva e temporal, ou seja, narrativa; e a imagem como uma forma simultânea e espacial, ou seja, descritiva. No álbum estamos perante um encadeamento de imagens às quais chamamos ilustrações. A ilustração introduz a temporalidade, através de uma sequência de imagens que se sucedem num tempo que inclui o de passar a folha, assim como o traço e outros recursos mais também reflectem esse passar do tempo. Pelo facto de haver uma relação entre texto escrito e ilustrações, o escrito deixa de ser uma arte temporal e a ilustração deixa de ser uma arte espacial, o que se verifica é que os espaços visuais representados nas ilustrações implicam tempo e as sequências temporais descritas nas palavras implicam espaço. Podemos pois considerar que a ilustração no álbum é uma arte multimodal (Silva-Díaz, 2006, p.26).

Outro dos aspectos distintivos de um bom álbum infantil é a coerência que a imagem consegue dar ao mundo ficcional, através da sequência dos elementos e da apresentação de um mundo dotado de lógica própria e iconografia. Nas narrativas criadas através do texto escrito e imagens, estas são muito eficazes na apresentação do mundo ficcional pois permitem-nos perceber o ambiente, identificar as personagens, identificar emoções e sentimentos, perceber o evoluir de uma acção, identificar o registo da narração. Também a cor e a luz têm grande importância nos álbuns ilustrados, cores quentes que provocam um impulso da atenção, cores frias que provocam uma menor atenção, contrastes que reforçam a alegria e o bom humor, tonalidades que proporcionam o prazer do jogo visual e despertam a curiosidade, ou ainda aligeiram o tratamento de temas mais difíceis de abordar.

Segundo Ana Margarida Ramos (2007), progressivamente vai surgindo um crescimento da componente imagética sobretudo nas publicações destinadas ao público infantil, ocupando vários espaços do livro. Há uma valorização de outras componentes ilustrativas como a capa e o jogo que estabelece, com frequência, com a contracapa, o aumento de ilustrações de dupla página ou de segmentos de imagem que ocupam várias páginas de um livro, ou ainda o crescimento da ilustração pelas guardas e lombada. Este expandir da ilustração reflecte-se na forma como o livro é lido e no facto destes elementos paratextuais incluírem informação importante para a construção dos significados do texto. A ilustração não se esgota nas imagens que acompanham o texto, mas estende-se, progressivamente, a todos os elementos que constituem o livro, exigindo uma nova postura perante o livro, necessita de ser lido e observado da capa à contracapa, como um todo (cf. Ramos, 2007). Além disso, as ilustrações apostam na componente lúdica jogando com o texto e promovendo o diálogo com ele. A união de elementos pictóricos à matéria verbal tem vindo a intensificar-se à medida que as técnicas de edição e de reprodução evoluem, abrindo caminho à inovação e experimentação.

A ilustração recria o texto na sua linguagem própria, recorrendo a elementos como o ponto, a linha, o contorno, a luz ou tonalidade, a cor, a textura, a dimensão ou perspectiva, a escala, o movimento a composição, a natureza dos materiais, a reutilização de artefactos em novas composições e diferentes funcionalidades, propondo olhares inovadores sobre os objectos e sobre a realidade. Marca de forma decisiva o encontro precoce da criança com as artes plásticas, esta sendo exposta a diferentes

linguagens estéticas, mesmo sem saber ler, pelas formas, cores, materiais e texturas utilizadas, é capaz de exprimir preferências e justificá-las. Esta exposição cria na criança novos conhecimentos e novas capacidades, que ela vai aplicar quando, por sua vez, é também chamada a intervir através do desenho, aspectos patentes nos trabalhos realizados pelo grupo de alunos com o qual trabalhámos.

3.2 O desenho infantil, uma forma de registo

A imagem pictórica faz parte de uma consciência e de uma leitura do mundo que se aproxima da palavra mas que a substitui, até que a linguagem tome a sua primazia como forma de observar o mundo e de o descrever. As crianças aprendem primeiro a criar correspondências entre imagens e o que elas representam, aos níveis da semelhança visual e de movimento. Começam também por aprender a construir imagens que combinam a acção com formas do seu mundo de experiências e, só mais tarde constroem ou produzem imagens baseadas em elementos visuais (Gândara, 1994, p. 16).

O desenho pode ser visto como uma linguagem privilegiada, pois permite o exercício relativamente mais livre de construção da forma, estabelecendo relação entre significado e significante de modo mais elementar, em comparação à linguagem verbal (Ribeiro, 2002, p. 12). A criança desenha o que lhe interessa, representando o que sabe de um objecto. O desenho, como forma de pensamento, proporciona a oportunidade de que o mundo interior se confronte com o exterior, a observação do real se encontre com a imaginação e o desejo de se manifestar.



Imagem 1 – *Onde está Inês de Castro depois de morta?*⁷ (Rita, 4 anos, 23/6709)

⁷ “Pedro e Inês eram dois apaixonados. Gostavam tanto, tanto um do outro que até as pessoas se admiravam. Mas o pai dele não gostava e mandou três homens maus matar a Inês que não tinha feito

Assim, memória, imaginação e observação encontram-se, passado e futuro convergem para o registo da acção no presente. Como pensamento visual, o desenho é o estímulo para exploração do universo imaginário; é, também, no contexto do trabalho que desenvolvemos, uma forma de expressar as imagens mentais que são construídas sobre as personagens, os espaços e as acções narradas. Desenhar é um veículo de auto expressão e de desenvolvimento da capacidade criativa e representativa, favorecendo a formação de conceitos, uma vez que envolve diferentes operações mentais como seleccionar, simbolizar e representar, daí a sua importância no desenvolvimento da criança.



Imagem 2 – Pedro a sonhar com Inês. (Rosaly, 5 anos, 23/6/09)

Alguns autores salientam a necessidade do respeito pelo desenho infantil, não apenas pelo espaço de liberdade de expressão que constitui, como também pela sua condição de linguagem ressaltando que a interpretação do desenho da criança depende do olhar do intérprete, sendo fundamental considerar-se o primeiro desses intérpretes, a própria criança, para que se possa compreender o seu significado. Lowenfeld e Brittain afirmam que "cada criança tem o seu próprio e exclusivo método de organização. O desenvolvimento de conceitos criadores vem de dentro e não pode ser ensinado" (citado por Ribeiro, 2002, p.19).

nada. O Pedro ficou tão triste que sonhava com ela, via a menina montada num unicórnio a voar a voar à procura dele. Mas Pedro estava enganado a Inês não andava a voar estava num jardim muito bonito cheio de flores, borboletas, passarinhos, e o Avô Cantigas ia muitas vezes visitá-la e cantar para ela. A Inês era feliz nesse jardim encantado. O Pedro pode ficar descansado" (Registo de grupo, diário de bordo 23/6/2009).

Apesar de compartilhar propriedades básicas comuns às diferentes linguagens, o desenho, pela sua própria constituição, tem características particulares que o distingue de outras formas de expressão. Relativamente à linguagem verbal, cujo suporte básico é sonoro, o desenho caracteriza-se, enquanto imagem visual, pela sua globalidade e possibilidade de percepção imediata. O signo visual é icónico e imediato, isto é, mantém relações de semelhança com o objecto representado. Contrapõe-se, desta maneira, ao signo verbal, que se caracteriza pela arbitrariedade em relação ao objecto referido. Assim, é dentro desse contexto de imaginação e criação que surge a linguagem no desenho da criança, na qual se observam a leitura de imagens que são feitas através da memória, da imaginação, da observação e da capacidade que a criança possui de estabelecer relações com o mundo real e com o mundo imaginário.

Hoje temos uma liberdade muito maior do desenho infantil do que antes, pois os materiais como caneta hidrográfica, papel, lápis, etc. são mais acessíveis, o que vem possibilitar diversas expressões. Segundo Gândara (1994), com a manipulação de materiais vem a descoberta de novas possibilidades e novas acções são introduzidas proporcionando-lhe a aquisição de conceitos básicos como comprido curto, espesso e fino largo e estreito áspero e macio. Progressivamente a criança começa a ligar as suas acções e respostas aos materiais, produzindo respostas de acordo com as suas experiências e sensações vividas no seu quotidiano. Assim, começa a dar forma a imagens, representando categorias de objectos e acontecimentos.



Imagem 3 – *Cabo das Tormentas* – pastel e marcador sobre tela (Fernando, 5 anos, 19/6/09)

Iniciando-se no rabisco, observa-se que o traço está impregnado do dinamismo do gesto que o produziu e que vai diminuindo a sua rapidez à medida que a criança vai avançando em idade, assim como os desenhos também vão evoluindo, pois quando uma criança começa a desenhar deve estar a pensar em algo significativo para o seu próprio eu e para a sua experiência pessoal. O desenho constitui a expressão da visão de mundo que cada criança possui; através do desenho a criança desenvolve as suas potencialidades manifestando as suas reflexões. Assim, partindo do círculo, a criança pode fazer diferentes tipos de desenho e como em toda a evolução destaca-se a conservação e a modificação do tipo. A conversação do tipo evidencia-se por exemplo, através dos bonecos que possuem o mesmo molde, caracterizando-se por ausência de tronco, de onde os braços partem directamente da cabeça. Mesmo que a criança tenha sugestões de outros para modificar o seu tipo de boneco, ela continuará a desenhar dessa mesma forma, pois a mudança só ocorre depois de um período de vivência e oscilação entre o tipo primitivo e o tipo novo.



Imagem 4 – *Romeu e Julieta*
(Ruben, 4 anos 28/4/09)



Imagem 5- *Inês de Castro*
(Ruben, 4 anos, 23/6/09)

Luquet afirma que «O carácter automático da conservação do tipo, manifesta-se particularmente nos desenhos em que a criança continua a representar pormenores de que esqueceu a significação e por consequência, a reprodução pode explicar-se pela rotina» (1987, p. 63). Dessa maneira, o tipo original mantém-se conservado e somente há modificações quando é criado algo novo e assim passa para a fase posterior. Com a evolução do desenvolvimento, a criança aprende a elaborar imagens mais complexas das suas respostas ao mundo. Conforme as imagens se vão enriquecendo e ganhando

pormenores, combinam-se em composições, ilustrando e representando acontecimentos e vivências das experiências directas das crianças.

O desenho é uma forma privilegiada de comunicar pelo gesto, porque deixa impresso no papel os traços materiais das experiências da criança. Parece cada vez mais claro que a narrativa gráfica, como forma de expressão dos conteúdos escutados aquando da narração do conto, é um indicador de que a criança consegue, não só organizar-se, como projectar-se sobre o que escuta. Nos desenhos das crianças assistimos ao desenvolvimento da criatividade, pelo uso de formas expressivas de organização da acção e da representação das personagens que compõem os desenhos num esforço de narrar aquilo que a história lhe transmitiu e como ela a significou. Subjacente a estas narrativas encontra-se uma criatividade e um prazer naturais que a criança tem ao expressar o seu interior através do desenho.

O desenho serve de espaço de projecção, libertador de vivências fantásticas inconscientes que, de outra forma, nomeadamente pelo uso da linguagem oral, seriam de difícil expressão, permitindo-nos ver como os conflitos, os dramas e as personagens, que se inscrevem no conto narrado, são posteriormente vivificadas através do grafismo. É um espaço privilegiado de relação entre a criança e o adulto e serve de modo sublime a comunicação do interno com o externo, do mundo da fantasia com o mundo real.

No processo de desenvolvimento do desenho, a criança apresenta uma linguagem relacionada com a construção do seu próprio eu, de acordo com as suas relações sociais, o seu desenvolvimento e o seu quotidiano. Muitos autores consideram que é a cultura que dá forma à estrutura das imagens visuais das crianças alegando que estas aprendem a criar imagens copiando imagens feitas por outros e que representam as suas respostas visuais ao mundo que as rodeia, fruto da sua curiosidade imediata sobre a composição e aparência dos objectos, pessoas e factos importantes do seu mundo. As imagens criadas pelas crianças basear-se-iam, segundo estes autores, na curiosidade directa acerca da função e significado do mundo envolvente.

Não põem de lado a dimensão imaginativa das imagens, defendendo que enquanto as crianças podem construir imagens convencionais baseadas na imitação de modelos, consequência da influência da cultura, determinadas alterações destas imagens reflectem sentimentos, sensações e emoções pessoais e são por isso respostas individuais, afectivas e actos de descoberta acerca do mundo, das pessoas e da sua representação motivados pela novidade e entusiasmo dessa descoberta.

Muito provavelmente todos os factores, como a influência da cultura, dos materiais, a imaginação e a necessidade de representar as suas respostas ao mundo que as rodeia, exercem influência na forma como estruturam as suas imagens.



Imagem 6 – Desenhos executados a partir da leitura do episódio de Inês de Castro (16/6/09).



A imagem pictórica continua, no entanto, a par da linguagem, a funcionar ao longo da vida como uma forma privilegiada de representar um mundo exterior. Amílcar Martins (2002) aponta o binómio arte-educação como o caminho a seguir por todos os que se interessam com o destino do Homem. O jogo como via do prazer e de divertimento, a par com os referidos actos sérios, e apoiado na expressão, formariam uma plataforma criadora de um princípio educacional orientador das aprendizagens. Para que isso possa acontecer o autor refere alguns conceitos que devem apoiar a expressão e a educação artística da criança: *a arte* como «A expressão de uma emoção» (Fernando Pessoa), *a expressão* como confirmação de existência e identidade pessoal, *a sensibilidade* procurando alimentá-la desenvolvendo-a, *o jogo* como possibilidade de criação de um mundo de possibilidades, *o prazer* como forma de envolvimento total, *a criatividade* como caminho de liberdade, socialização, espontaneidade, equilíbrio pessoal e consciência de si próprio, *a aprendizagem* articulada com a experiência, com vista a aprender e compreender o que se faz e se diz. (2002, pp. 49-56).

Capítulo 4
A recepção das adaptações de textos literários
por leitores de 4 e 5 anos

Procurar saber até que ponto as crianças se interessam, compreendem e são receptivas a obras da literatura clássica universal que são consideradas por muitos autores e especialistas, inadequadas a todos os níveis etários, pela sua extensão, linguagem, temática e construções de universos adultos desconhecidos das crianças, é o objectivo que nos propomos alcançar com este trabalho. É ponto assente que partiremos das adaptações das obras seleccionadas, que serão lidos e introduzidos excertos dos originais devidamente contextualizados, que utilizaremos várias adaptações e versões da mesma obra. Estas decisões assentam na convicção de que é indispensável diminuir a assimetria dado a pouca idade dos receptores, aproximar os receptores o mais possível da versão original facultando o contacto com a obra de arte, alargar o leque de sentidos, apreciar as várias adaptações de outro ponto de vista e descobrir outros sentidos, detectar as mudanças efectuadas durante a adaptação optando por aquela que mais se identifica com a sua ideia de leitor, tornando-se assim leitores mais experientes e descobridores de saberes literários.

Partimos do conceito de criança defendido por Cláudia Santos Jardim, criança como devir, pois para nós tal como para ela,

a criança é mais que faculdades mentais, maturação ou escalas de desenvolvimento [...] tentando incorporar no nosso olhar as dimensões estética e ética da vida [...] a criação de um devir criança, ou seja, de um espaço de produção de desejo, onde o ser criança entre em contacto com a multiplicidade que a habita, deixando-a tomar voz. Pensar a criança como devir é, portanto, vê-la dispor de um saber o qual ela mesmo ajuda a fabricar e que deve ser reconhecido nas suas experiências quotidianas, onde se subjectiva e encontra no seu brincar um campo para a sua constituição (2002, p. 25).

Se entendermos subjectividade como um espaço psíquico capaz de acolher e registar as experiências de vida como as percepções, fantasias, sentimentos e pensamentos, então este conceito de subjectividade vem ao encontro do brincar como campo específico de produção das experiências vividas das crianças. Algumas teorias destacam a relação do lúdico, do brincar só com os processos racionais e lógicos da criança, não referindo os aspectos estéticos. A criança tem necessidade de brincar com a realidade e construir um universo particular, dando outro significado ao quotidiano, juntando às suas vivências a sua sensibilidade pelo mundo material. Nesta perspectiva,

há o desejo de construir um mundo melhor por intermédio da sua experiência estética, encontrando no processo de brincar um meio de expressão, de construção e de transformação e assim novos significados são negociados, objectos são introduzidos e caminhos são percorridos. Então aparece o brinquedo como mediador entre a realidade e a imaginação. Para alguns autores o uso do brinquedo é aberto. A criança dispõe de uma acumulação de significados e ao interpretá-los durante a sua brincadeira atribui significado ao seu brinquedo, este é tido como suporte de uma representação (cf. Jardim, 2002).

Acreditamos, como Rui Veloso e Leonor Riscado (2002), que o livro é também “o brinquedo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas” e tal como o brinquedo, quanto mais elaborado for o livro, mais a criança se sente motivada a “desmontá-lo” para descobrir os seus mistérios e a abalançar-se a novos estímulos encorajada pelo prazer, pela curiosidade e desejo de experimentar novas descobertas e novas aventuras, a explorar mais e melhor o texto e atender a todas as suas possibilidades.

Desta forma, mais não fizemos do que oferecer-lhes livros, os melhores, lê-los e deixá-las lançar-se à obra, construir semelhanças, constituir relações, acumular imagens, participar de um jogo lúdico, sempre acompanhadas e orientadas por nós, adultos e mediadores, pelos caminhos da investigação ao encontro dessas linguagens e sensações. Durante muito tempo, todos os dias, para que possam sentir a leitura como parte complementar das suas vidas, um hábito e sempre um prazer.



Imagem 1 – Leitura partilhada (15/1/09).

4.1 Aspectos metodológicos

Desenvolver este projecto pressupôs um conhecimento e um relacionamento profundo entre todos os intervenientes, assim como uma grande interacção e participação conjunta. Não poderá haver assimetrias, uma vez que o gosto, o interesse, e o prazer na leitura adquirem-se com o trabalho conjunto, em ambientes lúdicos, estimulantes e afectivos, onde as relações sociais são feitas de partilha, troca de saberes, ideias e gostos, onde cada um dá o seu contributo de acordo com as suas características, e onde os livros dão resposta de qualidade à curiosidade e interesse das crianças.

Encetámos uma caminhada com livros, um percurso com muitas encruzilhadas, desvios, e caminhos alternativos, com o objectivo de conhecermos tudo, experimentarmos de tudo e chegarmos a todos os lados. Fundimos o lúdico com o pedagógico, com a convicção de ser esta a via mais eficaz na consolidação e apreensão de valores fundamentais na formação da criança e o caminho capaz de a levar a agir na sociedade de forma crítica, activa e séria.

Iniciámos o percurso pela constatação dos conhecimentos e entendimento da turma sobre termos como livros, literatura, ler, leitor etc. Devemos partir sempre daquilo que a criança sabe. Repetir, retroceder, insistir em temas já sobejamente conhecidos da criança é desmotivador, é desinteressante, é maçador. Passámos em seguida ao livro-objecto – o livro como um todo. A capa, a contracapa, a folha de rosto, a lombada, as guardas, são elementos paratextuais que permitem um conhecimento mais aprofundado do livro, uma necessidade de ser lido do princípio ao fim. Outro caminho por nós percorrido foi aquele que nos levou ao desfrute, ao envolvimento, ao fruir com livros, em momentos e espaços diferentes. Ou, por vias travessas, até bibliotecas onde todos os momentos aí passados são sempre agradáveis, ou ainda, por vias paralelas apelar, cativar, despertar nos Outros o prazer que é desfrutar de um bom livro. E chegámos aos clássicos, “Brincar com os Clássicos” foi o nosso maior desafio e a mais empolgante aventura: conhecer e aproximarmo-nos de *Dom Quixote de La Mancha*, brincar em *La Mancha, no espaço dos moinhos de vento*, entrar no mundo de magia, cor e alegria do teatro, pela mão de William Shakespeare e sofrer com *Romeu e Julieta* a intransigência da sociedade e das famílias de então, ou navegar por esse mar desconhecido com Luís de Camões através de *Os Lusíadas* e conhecer monstros e

gigantes terríveis que teimam em fazer parte das nossas vidas ou ainda indignarmo-nos com a sorte de Inês de Castro que, como diz o poeta, “Estavas, linda Inês, posta em sossego...”, é percorrer um caminho que não tem fim, mas que nos deu muito prazer e vontade de continuar, sempre.

Objectivos

Ao longo do percurso procurámos analisar:

- Como a turma aceita, compreende, interpreta e se relaciona com obras de Literatura Clássica, através de adaptações.
- Quais as personagens preferidas e quais os aspectos privilegiados.
- A influência de género na escolha e caracterização das personagens.
- A influência de género na preferência pelas obras.
- O envolvimento e a motivação que esta Literatura desencadeia.
- Qual o interesse e nível de compreensão que a leitura de excertos dos originais provoca na turma.
- De que forma o contacto constante, contínuo e lúdico com livros desenvolve a competência de leitura autónoma.

A relevância do projecto desenvolvido assenta no facto de poder ser uma estratégia a utilizar noutros contextos, ao proporcionar o acesso à Literatura Clássica a leitores de 4 e 5 anos como forma de promover o interesse e o gosto pela leitura, podendo assim vir a dar algum contributo para o estudo da literatura infantil e da recepção do texto literário por crianças pequenas.

Caracterização do tipo de investigação

Face ao breve enquadramento que apresentámos do trabalho prático que foi desenvolvido, poderemos referir que, seguindo a proposta apontada em Carmo e Malheiro (1998, p. 211), se trata de uma investigação descritiva, na medida em que a nossa intenção fundamental se centrou no relato do percurso que desenvolvemos, procurando compreender e explicar o processo, face aos objectivos enunciados. A nossa posição, simultaneamente de participante no processo e de investigadora, caracterizada

portanto por um “mergulho profundo” (idem, *ibidem*, p. 112) na situação que era objecto de estudo, conduziu-nos à aplicação de uma metodologia baseada, sobretudo, na elaboração de uma “narrativa” que desse conta da riqueza do percurso vivido.

A observação participante, segundo Moreira (2007) busca o realismo, juntando o ponto de vista do investigador aos dos sujeitos estudados. A nossa vivência no grupo, numa certa aproximação aos estudos etnográficos, comportava um conjunto de riscos que conhecíamos mas que se procurou superar recorrendo a registos de diversa natureza, que possibilitasse um regresso reflexivo ao trabalho desenvolvido: elaboração de um diário de bordo com observações e reflexões diárias, registos fotográficos, gravações em áudio, recolha de trabalhos das crianças, actividades orientadas e fichas de trabalho.

Consideramos também que a nossa implicação profunda nas actividades permitiu a construção de um percurso com bastante significado para todos os participantes – em particular o grupo de crianças – facto que certamente não teria sido possível de concretizar se tivéssemos outro grau de envolvimento no processo. Desta forma, a nossa acção investigativa e reflexiva foi também uma acção que permitiu o fluxo livre das ideias, do diálogo aberto e da expressão autónoma de interesses e de emoções.

Como referem Gómez, Flores e Jiménez (1996, p. 52), a propósito da investigação-acção em educação, a união entre investigador e investigado, uma vez que a nossa própria acção esteve sob escrutínio, permite uma reflexão dos práticos sobre as suas próprias práticas e esta dimensão tinha particular interesse no nosso caso, dado os largos anos de experiência no trabalho com crianças em idade pré-escolar. Permitiu-nos, deste ponto de vista, relacionar de uma forma mais intensa teoria e prática.

4.2. Caracterização da turma

O jardim-de-infância de Condeixa-a-Nova é um jardim da rede pública do Ministério da Educação, do distrito de Coimbra, constituído por quatro turmas. Os alunos que participaram nesta investigação, durante o ano lectivo de Janeiro a Julho de 2009, integravam a turma 3 deste jardim-de-infância. O trabalho foi integrado no Plano Anual de Actividades da turma com o objectivo de poder ser trabalhado com sequência e continuidade durante o ano lectivo.

A turma tinha alunos das faixas etárias dos 4 e 5 anos, composta por 25 alunos dos quais 10 tinham 5 anos e 15, 4 anos. Eram 13 os elementos da turma do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Os alunos de 5 anos já tinham frequentado a turma em anos anteriores. Os alunos de 4 anos transitaram da turma 4. Todos se conheciam de anos anteriores e já existia uma boa relação e uma grande interação com a Educadora.

Eram, de um modo geral, crianças muito interessadas, participativas e receptivas, revelavam curiosidade pelo saber e gosto por aprender, aceitavam desafios com muito empenho e entusiasmo. Tinham um bom desenvolvimento global e possuíam muitas competências a todos os níveis. Na área da linguagem e abordagem à leitura e escrita possuíam algumas competências a nível da compreensão e interpretação de textos, tinham já gosto pelo livro, capacidade de atenção e comunicação e prazer em conversar, expor ideias e dar sugestões. Possuíam também alguma competência na leitura de imagens. Era um grupo dinâmico e motivado, com grandes possibilidades de aceitar com sucesso o desafio que representava as adaptações de obras de tão grande envergadura.

O nível socioeconómico e cultural era heterogéneo, predominando o nível médio-baixo. Os pais/encarregados de educação destes alunos, de um modo geral, possuíam a escolaridade mínima, havendo ainda alguns licenciados e outros com o 12º ano. Profissionalmente distribuíam-se pela área dos serviços, havendo alguns professores, advogados, médicos e enfermeiros.

A participação dos pais/encarregados de educação na vida da escola, ao longo do projecto, foi bastante positiva. Participaram sempre que solicitados, aceitaram desafios e sugestões de actividades com entusiasmo, procuraram atender às solicitações das crianças e muitas vezes dirigiam-se à escola para se inteirarem dos temas em curso. Acompanharam o desenvolvimento do projecto, colaboraram com materiais, pesquisas e trabalhos elaborados em família. Procuraram obter informação sobre a bibliografia utilizada com o objectivo de a adquirir para poderem acompanhar as conversas e dar resposta aos interesses e curiosidade das crianças em casa.

4.3. Planificação das etapas do projecto a desenvolver na sala de aula

Ao planificar este projecto, dado a sua complexidade, duração, extensão e multiplicidade de temas a debater e explorar, optámos por o fazer por etapas. Ao encarar o projecto como uma caminhada, um percurso, a ideia era percorrer pequenas etapas, reflectir, ajustar, tirar conclusões e prosseguir para a etapa seguinte. Ou, dito de outra forma, poderíamos encarar este projecto como um jogo com vários níveis de dificuldade e complexidade, só passaríamos ao nível seguinte depois de sermos bem sucedidos no nível em que nos encontrávamos e termos resolvido as nossas dúvidas, questões e satisfeito a nossa curiosidade. Alcançar o fim do jogo seria ter adquirido competências a nível da leitura, ter vivido sensações, emoções e desenvolvido sentimentos favoráveis em relação aos Clássicos, ter ficado a conhecer e a gostar dos autores e das suas obras clássicas, sentir afinidade e empatia pelas personagens, sentir que foi plantada uma semente dos grandes clássicos dentro de cada um, sentir vontade e desejo de avançar e ficar cada vez mais envolvido com o texto literário, ter aumentado o gosto pelo livro, ser um leitor. Para que o fim do jogo possa ser uma realidade, foi necessário muito trabalho, muita reflexão, muita preparação e investigação, muito envolvimento, muita vontade de jogar e brincar, muita amizade e colaboração, todos os dias que durou este projecto, quer da parte do mediador quer das crianças.

Assim sendo começámos, pelo princípio. O princípio, no nosso caso, era já um princípio bem começado, pois ao tentarmos verificar o que sabia a turma sobre literatura, leitura, livro, leitor, ler etc. e qual a sua competência para interpretar um poema de Miguel Torga, *História Antiga*, verificámos que a turma possuía subtileza, competência, maturidade e segurança a nível da compreensão e interpretação. A esta primeira etapa chamámos-lhe “apalpar o terreno”:

Etapa 1**1. “Apalpar o terreno”**

Promover a leitura junto das crianças desde muito cedo, num processo facilitador de determinadas práticas, comportamentos e hábitos.

- **Leitura, análise e interpretação de textos.**

História antiga; O beijo da palavrinha; Um lobo culto

- **Análise, interpretação e leitura de imagens.**

Sebastião; O rato que vivia nos livros; Alice entre as gravuras

- **Ritmo e sonoridade das palavras e das imagens**

Vamos à caça do urso

2. A magia das palavras

A palavra tem uma dimensão mágica que faz acontecer as coisas

- **Literatura, ler, leitor, livro**

História do livro activo; Queridos livros

Como segunda etapa, propusemos conhecer o livro, o livro como um todo e a melhor maneira de conhecer é ter contacto, mexer, fazer, construir, por isso fomos pondo em prática aquilo que observámos e vivemos – construir o nosso próprio livro, todo. Nesta etapa o protagonista foi o livro – “O objecto-livro – o livro como um todo”.

Etapa 2**1. O objecto livro – o livro como um todo**

A influência da materialidade do livro na recepção: formato, material, textura etc.

O livro inclinado

- Os elementos paratextuais

Importância destes elementos como suportes de leitura, motivadores de interpretação, informadores prévios da narração.

2. Capa

Criadora de expectativas, antecipa hipóteses, fornecedora de informação pertinente.

3. Contracapa

Interage com a capa, reforça a leitura da informação visual

4. Guardas

Elementos cada vez mais decisivos do ponto de vista da mensagem, da construção narrativa, da relação que estabelecem entre si.

5. Folha de rosto

Todo o livro é feito para um único leitor de cada vez. Sem a folha de rosto, acaba-se a cumplicidade e a reserva do livro fechado. O segredo transforma-se em coscuvilhice; a reputação, em suspeita. A folha de rosto não muda uma linha do conteúdo do texto, só que altera a forma de ler a obra.

6. Página / folha/ número de página

O pé de página, rodapé, o cabeçalho, as margens

7. A história

A utilização da imagem, do texto, a articulação das duas linguagens.

E passámos a outra etapa, chegou a altura de desfrutar, de questionar com propriedade, de brincar com as coisas que moram nos livros, de atribuir os nossos próprios significados àquilo que ouvimos ler, de nos aproximarmos de quem se julga distante, de compreendermos como vive o mundo, de nos apaixonarmos e emocionarmos com a grandeza dos autores, obras e personagens, que nos estavam vedadas por desvelo dos grandes.

Etapa 3

1. O livro, objecto de fruição e de interpelação inteligente.

a) Contos para ouvir, tal como foram contados:

1. Os contos de fadas
2. As histórias tradicionais

b) Contos para ler:

3. As histórias infantis ilustradas.
4. Contos tradicionais contados de novo.

c) Adaptações de obras clássicas:

6. As obras adaptadas de *Os Lusíadas*, *Romeu e Julieta* e *Dom Quixote de La Mancha*.

2. Brincar com os clássicos:

- As histórias ocupam o espaço da sala e instalam-se.
- As personagens ganham vida e brincam
- Os enredos apoderam-se de nós
- Os espaços das histórias transformam-se em palcos do “faz de conta”.
- Verona aqui tão perto!
- La Mancha o espaço dos moinhos de vento!
- Quem resolveu aqui entrar? Foi o mostrengo que está no fim do mar.
- Um saltinho a Coimbra e... Estavas, linda Inês, posta em sossego [...] Nos saudosos campos do Mondego.

Por último, os espaços de leitura, a etapa onde cumprimos o nosso dever social como leitores assumidos, conscientes e sérios. Cativar mais leitores, envolver Outros com os Clássicos, promover a leitura, criar o gosto pelo livro, é um dever e uma tarefa gratificante para quem soube fazer do livro um bem quase de primeira necessidade, um companheiro para toda a vida.

Etapa 4**A biblioteca – espaço propiciador de contactos variados e estimulantes com o livro.**

- **A biblioteca de turma**

Espaço de encontro e partilha onde se inicia a conquista de verdadeiros leitores.

- **A biblioteca escolar**

Espaço de partilha onde se alargam as nossas possibilidades e se enriquece o nosso saber.

- **O nosso contributo para o enriquecimento do espaço biblioteca.**

- Criação de livros – as nossas obras literárias

- Artigos sobre autores e obras.

- Maleta pedagógica sobre o livro *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha* de Miguel de Cervantes.

- **A biblioteca Municipal**

Espaço fundamental para fazer da leitura um hábito, uma rotina de prazer também para a família.

- **O cartão de leitor**

O assumir de um novo estatuto, adquirir nova responsabilidade: o de leitor credenciado

As etapas, cujo desenrolar descrevemos e analisamos nos capítulos seguintes, foram planeadas a pensar na criança, na melhor forma de a envolver, motivar, despertar o interesse e a curiosidade, apelar ao lúdico e ao jogo numa continuidade de experiências, momentos divertidos e recreativos intercalados ou em simultâneo com momentos de reflexão e análise, com lógica e sequência, num encadear progressivo de etapas, como se “palavra puxa palavra” e a conversa evoluiu. Por esta via, a criança vai entrando suavemente, quase sem dar por isso, e vai avançando e procurando e perguntando, e cada vez quer e precisa de mais, torna-se exigente e o nível aumenta para responder a essa exigência, até que já está completamente seduzida, envolvida e arrebatada e não quer abandonar em momento algum o objecto e o motivo de prazer e deleite. E assim se fazem crianças leitoras exigentes que não se satisfazem só com contos de fadas e que a certa altura nos pedem: “*Podias ler Os Lusíadas todos!*” (Diário de bordo, 3/6/2009).

Além do *corpus* de adaptações seleccionado para o desenvolvimento do projecto foi ainda utilizada como bibliografia passiva, sugerida pela pertinência dos temas, tendo-se realizado a leitura de cerca de 60 livros de literatura infantil, alguns dos quais foram explorados e desencadearam outras actividades.

4.4 Primeiros passos: “Apalpar o terreno”

As coisas não acontecem por acaso e para as crianças é muito importante perceberem a razão de tudo o que se passa à sua volta. Festejar o dia dos Reis Magos é tradição, perceber quem foram, a razão da festa, o motivo que os levou a viajar tanto para visitar um menino, a importância desse menino etc. São motivos mais do que suficientes para recorrermos a Miguel Torga e ler-lhes a sua *História Antiga*. Por trás de tudo há sempre um motivo, uma intenção e se no caso do mediador a intenção era verificar até que ponto a turma possuía competência para compreender e interpretar o poema e caracterizar o rei Herodes sem nenhum conhecimento nem imagem prévia do mesmo, só pelo que ouviu ler. No caso desta turma, era perceber o que se tinha passado de tão importante com aquele menino que até os Reis Magos o vinham visitar de tão longe e a razão que levou esse menino tão importante a ter de nascer numa cabana.

A turma ouviu o poema, pediu para repetir, voltou a pedir. Logo à partida pudemos verificar que tinha agradado, que pediam para repetir para poder assimilar, para se apropriarem do que gostaram de ouvir:

Era uma vez, lá na Judeia um rei

Onde é a Judeia? Pergunta o João Pedro. Como se trata de um projecto pedagógico em que a abordagem transversal das áreas curriculares e a multiplicidade de conteúdos devem ser sempre explorados, foi o momento de utilizar os mapas numa abordagem à geografia e localizar a Judeia, aproveitando os conhecimentos que possuem sobre o Mundo, continentes, cultura e costumes.

Todos referiram que era um rei, por isso usava coroa, pormenor que nenhum esqueceu na caracterização.

Feio bicho, de resto uma cara de burro sem cabresto

E duas grandes tranças

Concordaram que era feio, cara de burro, alguns acharam que não é mesmo de burro, é feio, tem pêlos, se calhar tinha orelhas grandes, a Joana achou que era mesmo cara de burro e desenhou um rei com cara de burro (animal) e alguns referiram que os burros têm dentes grandes e fortes e às vezes mordem, o rei devia ter uns dentes assim.

Olhos de quem não gosta de crianças

São olhos grandes, muito abertos, são maus e pretos, quando vêm as crianças olham para a frente, foi a opinião generalizada.

O malvado, só por ter o poder de quem é rei

E por não ter coração, sem mais nem menos,

Mandou matar todos os que eram pequenos

Era mau, o lobo mau também era malvado, disse o Paulo.

E que poder é esse que têm os reis?

É fazer o que querem, às vezes são coisas boas mas às vezes são coisas más – disse a Diana. E também matam as pessoas que não fazem o que eles querem, e vão para as guerras para ficar com os castelos dos outros – acrescentou o Fernando.

E conhecem alguém que não tenha coração?

Não, morriam, não se pode viver sem coração – quase todos.

Então expliquem-me o que quer o poeta dizer!

Diz a Diana: há o coração partido de amor, é quando uma menina gosta de um menino e ele não gosta, isso faz o coração partido mas não é a sério.

E a Rita acrescenta: não tem coração porque não gosta de ninguém, é mau se for bom o coração é bom, gosta de ajudar e gosta de todos. Eu sei porque a minha avó diz que a Ti Amélia tem bom coração ela é boazinha e até já me deu uma pastilha.

Pois – diz a Ana – o coração está lá, só que às vezes não é muito bom e as pessoas ficam doentes. O meu avô foi operado ao coração. Agora tem um coração bom. Mas ele não é mau!

Todos concordaram que o rei não tinha coração porque era mau e matava as crianças.

Fugiu daquelas mãos de sangue um pequenito

Já viram mãos de sangue?

Eu sei que há uns tubinhos dentro das mãos com sangue, mas não se vêem por fora, responde o Miguel.

Não é assim, as mãos do rei pegavam em espadas e pistolas e matavam as crianças, ficavam sujas com o sangue das feridas, esclarece a Rosaly.

Era com as mãos que matava e ficavam cheias de sangue, concluiu a Bianca.

Depois desta conversa partilhada, foram seleccionadas as palavras e frases: “feio bicho”, “cara de burro”, “duas grandes tranças”, “olhos de quem não gosta de crianças”, “sem coração”, “malvado”, “mãos de sangue”. Foi pedido à turma que com base no poema e nas frases seleccionadas desenhassem o rei Herodes como achavam que seria.



Imagem 2 – Rei Herodes (6/1/2009)

O que sabe a turma sobre o que significa Literatura, leitor, ler, livro, foi o que tentámos averiguar através de algumas actividades e conversas:

Vamos então olhar para a palavra Literatura.

É uma palavra grande, tem muitas palmas. (Bianca)

Normalmente marcamos o número de sílabas das palavras através de palmas. *Literatura é ler.* (Paulo) *É escrever as coisas iguais, se forem diferentes é ler.*

Pedi para explicar.

Ele explicou:



Imagem 3 – O que é ler? (7/1/09)

As coisas iguais ficam no mesmo grupo, tu leste no dicionário que literatura é o grupo dos livros e já não me lembra de mais, mas lê palavras diferentes, é isso!

A literatura é arte, uma pessoa faz coisas bonitas, as histórias são bonitas. (Diana)

A Rosaly diz: *matemática é literatura.* O Francisco acrescenta: *não é não.*

A Rosaly continua: *mas a matemática é para aprender coisas e a literatura faz aprender.*

O Francisco defende a sua ideia: *mas a matemática é fazer contas, aprender a contar, a estudar*. O Diogo ajuda: *e a contar o dinheiro, e as moedas*. E a turma continua: *e as notas, e a fazer problemas e a fazer contas com números*.

O Paulo acrescenta: *os números servem para contar, as letras para ler e escrever, não é igual. Mas também escrevo os números* – diz a Rosaly.

Depois de muita conversa decidimos:

Fazer dois grupos: o grupo da matemática – onde se escreve com números, o grupo do ler e escrever – onde se escreve com letras.

O que é ler?

É o que tu fazes para nós. Olhas para o livro e dizes o que está lá (João). *É ler as letras e as palavras* (Paulo). *É ler nos livros* (Tomás). *É dizer as histórias dos livros* (Rita). *É pegar no livro e ler e mostrar os desenhos e nós gostamos* (Leonor).

O que é um livro?

É onde estão as histórias e outras coisas (Diana). *Ensinam a aprender e a estudar* (Francisco). *Eu tenho um livro muito grande que a minha mãe me lê uma história por dia quando vou para a cama. Só pode ler uma para o livro não acabar depressa* (Diana). *É onde estão as princesas e as fadas e os príncipes* (Rosaly). *As histórias estão nos livros, estão lá dentro, e os livros também estão nas bibliotecas para irmos lá ver* (Paulo).

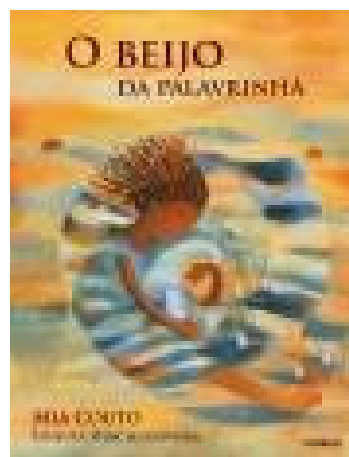
Na continuação deste assunto tornou-se pertinente voltar a nossa atenção para o estudo do livro. Mais especificamente e indo por partes, à observação da capa do livro. Durante uns dias observámos e trabalhámos as diferentes partes do livro para facultar à turma um conhecimento mais aprofundado do objecto – livro:

Vamos observar este livro

É bonito (Diogo). *Tem muitas cores, castanho, azul, cor de laranja, preto* (Francisco). *É grande e a capa é dura* (Luísa)

Porquê?

É para não rasgar (Fernando). *E para não se estragar* (Miguel). *Os bebés rasgam* (Diana).



Vamos ficar só pela capa! O que se vê na capa. Digam tudo.

Tem letras, e palavras, e desenhos. Tem peixes, uma menina, o céu, cobras, pombas, casas pequeninas, ondas, praia.

Reparem bem nos pormenores:

As casas são do Menino Jesus. Não, são cabanas dos africanos, eles vivem em casas dessas. A menina é africana

Como sabem?

Tem a pele castanha, e os cabelos às trancinhas com bolinhas, e está no ar. Isso é do vento. Também diz quem escreveu, quem fez os desenhos e como se chama a história.

Vamos tentar adivinhar pelo desenho de que trata a história:

É de uma menina africana (Joana I.). É em Africa (Diana). É numa praia (Bianca). É uma menina que vai para o mar, ela está embrulhada numa onda (Diogo). Se calhar morreu afogada (Tomás). E gosta de pombas, está dar um abraço a uma (Miguel). Está vento, o cabelo está no ar, se calhar é na Figueira, lá há muito vento. (Rosaly). A menina se calhar está perdida, está sozinha e tem a cara esquisita, deve estar a chorar com medo (Paulo). Ela pode ir para as casas, deve estar alguém (Ana). Mas as casas estão muito longe, não vês que são pequeninas (Joana Isabel).

Foi lida a história (Diário de bordo, 7/1/ 2009).

E muitas capas de muitos livros foram assim esmiuçadas e acompanhadas da leitura das histórias para confirmarmos aquilo que observámos e lemos nas capas.

Outras vezes o livro é ele todo exclusivamente imagem e o jogo continua, as opiniões divergem, a discussão instala-se e a gargalhada e o riso acompanham a leitura. Mas também há livros que conseguimos ouvir: as palavras e as imagens emitem sons e ritmo, como o livro “*Vamos à caça do urso*” (2004) e então a brincadeira, o jogo, é pleno. Tentar produzir os sons sugeridos pelas imagens é ler com gargalhada.

Algumas considerações:

Este grupo possui um bom conhecimento das coisas do mundo que os rodeia. Utilizam aquilo que já sabem para encontrar significado e explicação para aquilo que ouvem. Muitas vezes encontram essas referências nas histórias que conhecem como no caso do poder e supremacia dos reis, quase sempre conquistado à força das armas, ou no facto de não lhes causar estranhamento imaginar o rei Herodes com cara de burro, animal; afinal, o “Príncipe Orelhas de Burro” é uma personagem das histórias tradicionais que vive ao longo de anos com orelhas de burro e todos o aceitam com naturalidade.

Outras vezes, o mundo através dos livros, televisão, meios de informação encarrega-se de lhes fornecer as informações que necessitam para encontrar os seus significados, como no caso dos tubinhos com sangue dentro das mãos que não se conseguem ver, ou ter bom coração, no sentido de saudável, resolve-se com uma operação. No sentido de benevolente, é no seu quotidiano que a criança adquire a experiência e certezas para encontrar os seus significados, pois se a avó diz que a Ti Amélia tem bom coração ela até já o comprovou com a pastilha que recebeu. E muitas vezes são já capazes de fazer raciocínios mais elaborados, se no dicionário, literatura é o grupo de livros... e ele sabe que um grupo é um conjunto de coisas com características iguais ou comuns e que se lê palavras diferentes umas das outras, então concluiu que literatura é escrever as coisas iguais, se forem diferentes é ler.

Muitas vezes não interessa que o raciocínio esteja perfeitamente correcto mas sobretudo que pense, que associe, que faça comparações e tentativas de encontrar significados. A procura de soluções, de estratégias para resolver os problemas tem na literatura infantil os ingredientes necessários para que, lendo com os olhos, com os sentidos, com o coração e o pensamento, de descoberta em descoberta através do lúdico e do jogo com o desconhecido, vá adquirindo a humanidade e o engenho necessários para realizar a leitura de mundo e adquirir autonomia. No caso da menina estar perdida e com medo, a solução seria ir para a casa; a casa para a criança é o seu porto de abrigo, a sua segurança física e emocional, casa representa família, segurança, conforto e afectividade, por isso os problemas da menina perdida estariam resolvidos se ela se dirigisse para a casa, mas logo surgem novos problemas, a distância, a criança terá de

pensar na forma de superar este novo problema. Talvez não já, mas noutra altura, noutra lugar, noutra livro, noutra história. E as crianças têm uma linguagem relacionada com a construção do seu próprio eu de acordo com as suas vivências, relações sociais e mundo em que vivem, o novo problema surge para a menina perdida porque as casas estão distantes, *não vês que são pequeninas?* A criança que chama à atenção para o pormenor das casas serem pequeninas tem já a noção de perspectiva.

4.4.1 O objecto livro – o livro como um todo

Os novos caminhos das publicações para o público mais jovem apostam cada vez mais em elementos externos ao próprio texto, investindo na ilustração e no *design* gráfico ligado à própria concepção do livro como objecto estético [...] O livro infantil diversifica-se e enriquece-se numa evolução muito rápida, ganha simultaneamente a dimensão de brinquedo e de obra de arte de grande elaboração estilística, potenciando diversas e novas utilizações (Ramos, 2007, p. 256).

Depois de observarmos, lermos e analisarmos inúmeras capas de muitos livros passámos à acção, à experimentação, fazer para interiorizar. A criança é ainda muito visual, muito concreta, muito objectiva, precisa ver, sentir, mexer, fazer para compreender. É através do corpo, dos sentidos, do movimento que ela entra em contacto e interage com os objectos e com o mundo. E o livro é mais um desses objectos que precisa ser manipulado, mexido, sentido com o corpo através das mãos e dos sentidos, para ser absorvido e permanecer. Com esta intenção como mediador, foi lançada a proposta – executarem uma capa para um possível livro do qual iriam ser autores, ilustradores. Com a intenção de desfrutar de um momento lúdico, de uma experiência nova e à partida estimulante, as crianças aceitaram prontamente.

Dividiram-se papéis, e é o momento em que o Educador passa a ser mais um entre eles, cada um irá dar o seu contributo de acordo com as suas capacidades: nós escrevemos e organizámos as brochuras, eles ilustraram e inventaram as histórias, os livros dão respostas de qualidade aos interesses, dúvidas e curiosidade das crianças. Criado o ambiente, organizado o trabalho, criámos os vários elementos que constituem o livro.

Escolha do tema/título do livro – escrever um livro sobre que assunto? Todos pensaram num tema e surgiram 25 temas/ títulos diferentes. Revela grande responsabilidade, seriedade e autonomia por parte da turma, é a brincadeira “séria”: *Os Dinossauros, Uma Aventura no Espaço, Uma História de Amor, A Borboleta, A Mãe, O Barquinho na Praia, O Foguetão Vai e Vem, Um Dia no Espaço, Um Passeio no Jardim, A Mariposa e a Noite, o Homem-Aranha, A Fada Salomé, Uma Menina Bem Comportada, As Barbies, A Bailarina e o Gato, o Super-Homem, A Planta Carnívora, Os Power Rangers, A Casa, A Tartaruga Ninger, As Flores, Os Insectos, As Meninas.*

A história - imagem/texto – foi uma etapa difícil, pois todos queriam construir a sua própria história e a Educadora era só uma. Foram então delineadas algumas estratégias: fizemos as 3 primeiras páginas. Cada um desenhou (registo que utilizam) o início da sua história. Depois pararam e pensaram no resto para registarem noutra dia. Depois da ilustração, contaram a história até onde ilustraram. Escrevemos o texto que ditaram. Quando todas as três primeiras páginas de todas as histórias estavam escritas e ilustradas, continuaram.



Imagem 4 – Criando a sua história (Rita, 4anos 20/1/09)

A capa – criadora de expectativas, antecipa hipóteses, fornece informação pertinente. Nas capas observadas detectámos: A existência dos mesmos elementos nas diversas capas: título do livro/ ilustração / nome do autor / ilustrador / editora. Foram também observados outros tipos de livros como: livros de informação, enciclopédias, atlas etc. Esta observação teve como objectivo alertar o grupo para algumas diferenças motivadas pelo assunto dos livros: alguns não têm nome de autor por serem livros organizados por

editoras, ou compilações de textos sobre o mesmo assunto. As ilustrações nestas obras, são, regra geral, à base de imagens e fotografias dado o realismo do assunto que tratam.

Nos livros de histórias verificámos que o nome da editora aparece quase sempre no mesmo local. Os outros elementos variam de lugar, dependendo do sentido estético de quem organizou a capa do livro. São usados diferentes materiais e técnicas plásticas nas ilustrações. O tipo de letra utilizado também varia. São utilizadas mais frequentemente letras de imprensa. Algumas vezes o título não nos diz muito sobre a história que conta. Pela ilustração quase sempre percebemos o assunto da história.



Imagem 5 – Capas de alguns livros produzidos pelo grupo (9/1/09).

A contracapa – “*Sabes, professora a contracapa chama-se assim porque vai contra a capa, é como quando vamos distraídos e vamos contra as outras pessoas. A capa de trás bate na capa a sério e como está sempre a bater chama-se assim*” (Rosaly). Ou seja, a contracapa interage com a capa, reforça a leitura da informação visual. Seguimos as perspectivas apontadas por Ana Margarida Ramos (2007) e observaram-se numerosas contracapas. Pôde-se verificar que: por vezes estão as duas ligadas e na contracapa continua a ilustração da capa, noutras, aparece apenas um elemento da ilustração ou é a mesma ilustração mas noutra época (fases da lua, animais muito mais novos), também aparecem elementos do interior do livro. Outras vezes é a continuação da ilustração ou um elemento desta e um resumo da história que o livro conta, também pode aparecer a biografia do autor e uma síntese do livro. Noutras contracapas aparecem elogios ao livro ou ao autor, há também contracapas mantendo apenas a cor base da capa.

Os trabalhos realizados pelas crianças concretizaram, através da expressão criativa autónoma e pessoal, as aprendizagens realizadas. Algumas das contracapas criadas, aplicam uma contextualização temporal:



Imagem 6 – A capa e contracapa (12/1/09).

O foguetão na capa vai e na contracapa vem, por isso é o *Foguetão Vai e Vem*.



Imagem 7 – *Dinossauros*, capa e contracapa (9/1/09).

No caso da capa do livro *Dinossauros* a menina optou também pela contextualização temporal, resta saber se é um tempo passado ou futuro. A leitura da história o dirá.



Imagem 8 – *Aventura no espaço* - capa e contracapa (12/1/09).

Temos o livro *uma Aventura no Espaço* em que na contracapa o autor/ ilustrador optou pela contextualização espacial e temporal: trata-se de um outro cenário – a lua e de um outro tempo, a chegada à lua.

As guardas – elementos cada vez mais decisivos do ponto de vista da mensagem, da construção narrativa, da relação que estabelecem entre si (cf. Ramos, 2007). Da análise que efectuámos pudemos observar que: a ocupação deste elemento paratextual varia muito, é utilizada a repetição de motivos ilustrativos da capa, há a fixação de alguns motivos específicos, algumas apresentam um motivo ilustrativo que ocupa as duas guardas e pode ser reconstruído como um puzzle, a repetição de um ou vários motivos podem levar a uma interpretação simples mas pode também ser a chave da leitura.



Imagem 9 – As guardas dos nossos livros (14/1/09).

A turma, de um modo geral, optou pelo tipo de guardas padronizado e pelo tipo de guardas decorativas. Se atendermos aos exemplos das fotografias, todas repetem motivos ilustrativos, não necessariamente da capa mas antes de um motivo relativo à história que vai ser contada. Estes exemplos baseados na repetição, em alguns casos surgiram da selecção de um motivo relacionado com a ilustração.

No livro *As Flores* foi executada a guarda com a repetição de muitas flores. No livro *O Super-Homem* repetiu-se na guarda as teias de aranha, que representam a arma e o meio de transporte utilizado pelo Homem-Aranha. No livro *O Barquinho na Praia* foram seleccionadas e repetidas as ondas do mar, motivo relacionado com a ilustração da capa. *A Fada Salomé* optou pela repetição de um instrumento essencial para as fadas – a varinha mágica. Certamente a varinha irá ser um elemento importante no desenvolvimento da história que o livro vai contar. O livro *A Menina Bem Comportada* revela nas guardas já uma interpretação e dá o mote: a menina é bem comportada, então merece presentes. Por isso os presentes se repetem pelas guardas deste livro. Outro

exemplo que caminha no mesmo sentido é a guarda do livro *A Planta Carnívora*. As plantas carnívoras comem insectos por isso vamos dar-lhe muitas moscas.



Imagem 10 – As guardas do livro *A Planta Carnívora* (14/1/09)

As histórias foram lidas e contadas à turma quando todos terminaram, foi um momento de grande respeito e consideração pelo trabalho do Outro.

Algumas considerações

Foram muitas as histórias ouvidas, contadas e lidas, com livro, sem livro, com texto e imagem, só imagem, só texto, em prosa, em verso etc. o que interessa é que “as crianças leiam ou ouçam ler, que retirem prazer daquilo que ouvem ou lêem e que a partir daí, o continuem a fazer por iniciativa própria. Um livro chama outro livro, o objectivo é que as crianças adquiram hábitos de leitura duradouros” (Sobrinho, 2000, p. 40).

O facto de estarem familiarizados com a narrativa faz com que tenham vontade de a usar:

a criança entra em voo criativo, utilizando a narração para expressar múltiplas situações inventadas, desde cómicas a trágicas, de banais a extraordinárias, bem conseguidas ou mal conseguidas, mas em que o elemento da individualização aumenta cada vez mais, assim como se intensifica a ligação referencial com as suas experiências infantis (Albuquerque, 2000, p.130).

Foi essa ligação referencial com as suas experiências infantis que a turma desejou narrar. Por isso apareceram títulos de histórias de heróis da televisão, de fadas e de príncipes de borboletas e flores, de astronautas e do espaço, de insectos e plantas

carnívoras. São as experiências mais recentes, mais apelativas, os assuntos preferidos e as suas vivências quotidianas, os temas escolhidos para as suas criações.

4.4.2 O livro, objecto de fruição e de interpelação inteligente

Sempre que as crianças reforçam o seu contacto com os livros: procuram-nos nas actividades de escolha pessoal, conversam e “lêem” as histórias aos mais novos, desenham ilustrações dos livros preferidos, escolhem como tema dos seus desenhos os temas que ouviram ler ou que leram através das imagens, cantam as rimas e lengalengas que já conhecem de cor e que o livro relembra, é sinal que o ambiente está impregnado de livros, o envolvimento aperta o cerco, o terreno está preparado para muito mais. A partir daqui é fácil e estimulante os livros, as histórias os contos ocuparem e invadirem todo o nosso espaço e interesses pessoais e de grupo. Fazer da leitura um hábito, encará-la como parte complementar do quotidiano, é a atitude reinante.



Imagem 11 – Luísa, 4 anos, momento de leitura (15/1/09).

Por seu lado, os livros de histórias dirigidos às crianças oferecem aquilo que de mais especial a vida tem para oferecer: sensações, sentimentos, ideias, reflexões, atitudes humanas, aventuras, viagens, factos e vidas singulares, paisagens e lugares. E oferecem também a possibilidade de continuar a história da maneira que mais lhes agrada: por exemplo, brincar com ela.



Imagem 12 –
Brincando com a
história *O rato que
vivia nos livros*
(22/1/09)

Quando dizemos que raramente a história termina quando acaba de ser contada é um facto. A criança precisa dessa continuação e prolongamento da história, precisa de alongar e arrastar o prazer que sentiu por mais e para mais. Por isso todos reagem e alinham tão entusiasmamente em todo o tipo de brincadeiras que a história proporciona. Fazer uma votação da história que a turma mais gosta é valorizar o lúdico. Foram 10 os contos e histórias tradicionais seleccionadas por eles. Ganhou por maioria a história da Velha da Cabaça. No fim da votação fizemos uma marcha da história vencedora em que o slogan era “*Viva a Velha da Cabaça, ela é velha mas tem graça. Corre, corre cabacinha, vai p’ra casa depressinha*”.

Outra forma também divertida de continuar a história e voltarmos a ela sempre que o desejarmos, é recorrer à criação de instrumentos que permitam contá-las, partilhá-las com os outros ou brincar sozinho, como se de um jogo ou um brinquedo se tratasse. Criámos uma série de brinquedos-história que se por um lado fazem a delícia dos pequenos leitores, por outro é um meio eficaz de os cativar, envolver e retirar prazer desses momentos, quer seja só, quer acompanhado. Sempre que possível a criação destes brinquedos- história é feito por todos.



Imagem 13 – Recontar a história *O Gato das Botas* (Rosaly, 5anos e Leonor, 4 anos ; 27/1/09).

E mais uma vez o brincar com as histórias é brincadeira séria: nas imagens apresentadas, as meninas estão a recontar a história, obedecendo a um modelo de estrutura orgânica do enredo em que desenvolvem um encadeamento de episódios bem delimitados e organizados. Optaram por organizar o enredo por episódios. Cada

episódio constitui uma unidade com princípio meio e fim. Vejamos alguns desses episódios presentes na fotografia:

- 1- Gato pediu – umas botas – um saco – para apanhar uma perdiz
- 2- O ogre ---- transformou-se em leão ---- depois em rato
- 3- A princesa olhou para o rapaz – o rapaz para a princesa – gostaram um do outro

Outro episódio está a ser preparado:

O rapaz vestido com as roupas que o rei lhe deu – a outra menina tem na mão o rapaz despido dentro do rio. É de salientar a esquematização que estas meninas conseguiram fazer dos diferentes episódios recorrendo à simbologia das setas.

Outra estratégia bastante estimulante é o factor surpresa. Chegar de manhã com um jogo-história com que não estavam a contar, desempenha o mesmo papel que oferecer um presente sem estar à espera. A criança sente a mesma alegria e prazer de experimentar e manipular como se fosse um brinquedo, acabado de receber.



Imagem14 – *Eu sopro, eu vou soprar, e esta casa vai cair!* (Joana, 4 anos, 2/2/09).



Imagem 15 –... e veio o caçador e ouviu muito barulho e foi ver. O caçador escondeu-se ao pé da árvore para o lobo não o ver. (Leonor, 4 anos; 2/2/09)

Um reconto de um conto de fadas, *A Rapunzel* (2008) apoiado na leitura de um livro e na visualização das ilustrações é outra forma de continuar uma história. Para o mediador poderá ter como objectivo a abordagem pedagógica da história. Isto porque a literatura infantil pode e deve, facilitar, motivar e ser ponto de partida para outras aprendizagens, sem nunca esquecer que é através do lúdico, do jogo e do prazer que as crianças tiram maior partido e desenvolvem as suas competências.

Assim esteve em destaque a trança da Rapunzel. Construir e aprender a fazer uma trança é adquirir competências a nível do desenvolvimento pessoal, da coordenação motora e da motricidade fina e ainda criar adereços para desempenhar papéis e simular situações. Por isso a proposta era aprender a fazer tranças compridas, colocá-las no cabelo e imaginar que eram a Rapunzel. Os rapazes também fizeram tranças mas não quiseram usá-las. Além do aproveitamento pedagógico da história, proporcionou-se também um continuar da história através da simulação de situações e da utilização de um pormenor da história com fim lúdico. Foi a forma de animar um pormenor importante da história, facto que já era salientado nas guardas do livro e para o qual a turma chamou à atenção.

Imagem 16 – A trança da Rapunzel no cabelo da Rita, 5 anos. (3/2/09)





Imagem 17 – Execução da trança de Rapunzel (Ana, 4 anos) 3/2/2009

Falar de personagens tem também uma dupla intenção. Para o mediador servirá para se inteirar do que representam as personagens para as crianças, para estas é mais uma forma de estabelecerem e estreitarem laços com a literatura, o livro, a história ou conto. As personagens são para as crianças os seus modelos, os exemplos do que muitas vezes gostariam de ser ou não ser (cf., por exemplo Bastos, 1999; Albuquerque, 2000) Por isso as personagens principais são tão importantes para elas, são ídolos, são aspirações de um mundo imaginário, sabem que não são verdadeiras mas gostariam que fossem e tratam-nas como tal. *A personagem é principal quando aparece na história toda (Diana). Também é principal quando há a história por causa dela (Rosaly). É quando ela aparece e depois faz muitas coisas e casa com o príncipe (Joana). Às vezes tem de lutar e de se zangar com os outros mas no fim ganha sempre (Paulo). As menos importantes não aparecem na história toda (Fernando). E não fazem coisas importantes (João).*

Onde existe uma distinção bastante significativa é no que se refere aos valores e sentimentos que as personagens transmitem. Há uma distinção bastante marcada e interiorizada entre o que são personagens boas e más. Todos associam a beleza com a bondade e a fealdade com a maldade. Nunca ninguém referiu que é feio e bom e até têm dificuldade em o reconhecer, talvez por isso não gostam de ouvir a história da Bela e do Monstro: *Não contes essa, o monstro é mau. É feio, tenho medo dele.* (Ruben).

Também não gostam muito de personagens velhas, talvez pela mesma razão, o facto de serem velhas são menos bonitas e pela sua lógica menos boas. Além disso as bruxas são quase sempre velhas disfarçadas. Isto porque não vêem as pessoas de quem gostam como velhas. Estávamos a contar a história da Velha da Cabaça e um menino pergunta:

- *A velha era má?*

- *Não sei, não devia ser, mas porque perguntas isso?*

- *Ela é velha!*

- Mas por ser velha não quer dizer que seja má. A tua avó é má?

- A minha avó é nova, eu gosto dela.

Sentados à volta da fogueira (de “legos”) contámos a história do Capuchinho Vermelho. A personagem Capuchinho Vermelho é uma das preferidas, não houve ninguém que considerasse o facto de ter desobedecido um erro muito grave. Todos tentaram justificar a demora da menina. Aliás, o que acontece normalmente com eles. A criança procura atenuantes e justificações para o erro da personagem com quem simpatiza e de quem gosta.



Imagem 18 – A personagem Capuchinho Vermelho (26/1/09)

Os três exemplos apresentados foram executados por meninas mais velhas. Têm já uma imagem estereotipada da Capuchinho. Representam-na tal como a viram em livros, filmes, desenhos etc. À pergunta, qual a razão das tranças, a resposta foi que tinham visto num DVD que ela tinha tranças. A única coisa que alteraram da imagem que têm interiorizado foi a cor dos olhos e do cabelo, todas foram unânimes em afirmar que ficava mais bonita com os cabelos loiros e os olhos azuis, outra imagem preconcebida.



Imagem 19 – Registo da personagem Capuchinho Vermelho 26/1/09

Estes três exemplos são de crianças mais novas. Aqui não há ainda uma imagem preconcebida da Capuchinho. No primeiro exemplo há até uma certa sofisticação da personagem com um penteado e vestuário mais actual, os sapatos (segundo a criança)

são de salto alto. Faz lembrar as personagens actuais dos desenhos: as Winks, as Barbies etc. No segundo exemplo optou por vestir a Capuchinho de calças e com um visual mais prático e descontraído, cabelos soltos, túnica etc. O último apresenta-nos uma Capuchinho de coroa de princesa, há uma mistura com outras personagens.



Imagem 20 – Recriação da história *O Capuchinho Vermelho* (26/1/09).

Estes dois exemplos são bastante curiosos. São duas recriações da história e da personagem. Pertencem a dois meninos. No primeiro a Capuchinho está a ser engolida pelo Lobo, o que se vê é a boca do lobo aberta e as espirais são, segundo o seu autor, *aqueles altos que temos na boca* (o céu da boca), a Capuchinho está despida, *o lobo não come roupas, não conseguia, só pessoas*.¹ O segundo é a Capuchinho gorda, *ela comeu os bolos todos da avó pelo caminho e ficou gorda. O meu pai diz que a minha mãe está gorda e que está a ficar quadrada*.

Observar qual a posição da turma perante o castigo, como enfrentam o castigo, qual as suas posições e formas de punição que devem ser aplicadas às personagens que praticam o mal, qual a atitude que teriam se estivessem na pele do caçador, é a intenção desta proposta. A situação apresentada baseava-se no castigo que o caçador da história do Capuchinho Vermelho infligiu ao Lobo Mau. O exemplo apresentado, retirado de uma versão desta história, dizia que *o caçador deu uma tarefa tão grande no lobo que ele fugiu a ganir, cheio de medo e de nódoas negras*.

Apesar do caçador ter uma espingarda preferiu dar uma tarefa ao lobo. Se fossem eles o caçador, que castigo dariam ao lobo? (Diário de bordo, 5/2/2009, p.43)

¹ Referência a um dos livros lidos: *Os animais não se devem vestir!* de Judi Barrett (2008), apresenta de uma forma lúdica a razão pela qual os animais não podem usar roupa.

Ralhava ao lobo (Margarida). Dava um tiro ao lobo e ele morria logo (Ruben). Dava-lhe um banho de água muito quente até ele ficar a arder. Depois dava-lhe com a espingarda no rabo até ele voar até à cascata e arrefecer o rabo. (Rita). Dava-lhe um tiro de espingarda e depois um pontapé para o atirar ao poço. (Paulo). Puxava-lhe as orelhas até ele gritar e cair para o chão (Zé). Matava o lobo com uma pistola (Carolina). Dava um tiro e matava o lobo (Tomás). Metia uma granada ao pé do rabo do lobo, ela explodia e ele ficava a arder. Eu usava um escudo para não me queimar (Fernando). Passava-lhe uma rasteira, punha um fio ele não via e caía, depois de estar no chão dava-lhe um tiro. Enchia-lhe a boca com erva até ele não poder respirar (João Pedro). Dava-lhe um banho de água gelada e depois de água quente para ele ficar doente e queimado e morrer (Ana). Matava o lobo com a espingarda (Leonor). Dava um tiro no rabo do lobo (Joana). Dava-lhe uma palmada no rabo que ele ficava a chorar. Depois empurrava-o para a poça de água e ficava todo molhado (Rita Salomé).

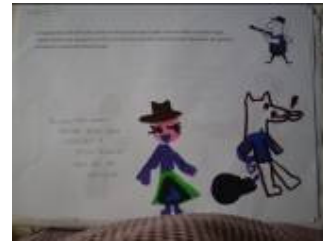


Imagem 21 – Decisões da turma sobre a história do capuchinho Vermelho (5/2/09).

Punha-lhe uma bomba atrás para explodir e fugia a correr para não ser atingida (Rosaly). Metia um fósforo aceso no rabo, o rabo tem pêlos e queimava. Depois atirava uma pedra (Francisco). Pegava fogo no rabo do lobo e ele fugia a gritar com o rabo a arder (Miguel). Dava um pontapé no rabinho (Leonardo). Dava um murro na cabeça (Joana). Dava-lhe um pontapé e ralhava com ele (Bianca). Dava um murro no olho e ele ficava a chorar (João Miguel).

Algumas considerações:

É necessário conquistar e possuir o livro, lutando com ele, lendo-o. E a criança pode ser iniciada nesta batalha se formos capazes de estimular nela o desejo e o gosto pelos livros, pela literatura escrita para ela, pela imagem que expressa o primeiro elo nesta apaixonante aventura de ler a fundo, de ler e entender, de reflectir e gozar e viver

as mil situações e peripécias em que os livros nos iniciam, em que a literatura nos faz penetrar. (Gómez Del Manzano, citada por Fernandes, 2007, p.74).

É de facto importante saber conduzir a criança nessa grande aventura. A aproximação com o universo literário, nos primeiros anos de vida, deverá ser acima de tudo *prazerosa* pois se bem conduzidas as primeiras leituras será frutífera a formação de novos leitores. Nesta tarefa é essencial diversificar e adequar os textos ao leitor, isto é, adequar o texto aos interesses, gostos, conhecimentos, características, competências e preferências do leitor, para que desperte o interesse. Abrir a escola a estes mundos possíveis transforma a rotina e a desmotivação em momentos de ludicidade e prazer, capazes de provocar uma adesão voluntária, por parte das crianças, ao mundo literário.

Criar espaços educativos onde a criança possa interagir com as culturas da infância é fornecer os meios necessários para que o aluno construa a sua cultura. Deste modo, a criança – aluno actuará activamente no espaço colectivo, respeitando-se a si e aos outros. Consideramos importante salientar a necessidade de mudar mentalidades face ao livro e à leitura para que a prática da leitura não seja uma mera actividade de decifração, mas uma aventura literária.

4.5 Brincar com os Clássicos

A propósito da selecção de livros “difíceis”, Marcela Carranza (2007) sublinha a importância da participação activa das crianças na criação de significados, independentemente do tipo de livros, pois para promover numa turma o gosto pela leitura deve-se privilegiar “su posición de lectores comprometidos con la historia. El rico intercambio de interpretaciones entre los miembros de esa pequeña comunidad de lectura”. É este um dos princípios essenciais que nortearam a nossa acção, cujo desenrolar descrevemos e comentamos nos pontos seguintes.

Como apontámos na introdução deste trabalho, nada melhor como primeiro alimento para nutrir esse interesse do que os grandes escritores. E é pelo seu conhecimento que começamos. Todos sabemos que há histórias que nunca morrem, nunca desaparecem e resistem a tudo. Também sabemos como e porquê. Chegou a altura de sabermos quem foram os escritores mais conhecidos em todo o mundo e

porquê. Também nós queremos conhecê-los e se possível ficar a gostar deles como tantas pessoas no mundo.

Miguel de Cervantes

O primeiro desses escritores tão famosos a ser apresentado à turma foi Miguel de Cervantes. Porque escreveu um livro de aventuras de um cavaleiro andante e porque são histórias de aventuras, de cavaleiros, de lanças e espadas, de episódios mirabolantes, era um bom tema para causar o tal impacto e o tal envolvimento que esperámos conseguir na e com a turma. Assim chegou o momento de apresentar o cidadão que todo o mundo conhece e que nós também iremos conhecer e descobrir qual a razão que fez dele um homem tão querido de todos. Sabemos que foi escritor, que já morreu há muito tempo.

Quando conhecemos algum menino ou menina o que fazemos quando o vemos? Dizemos, olá (Rosaly). Quantos anos tens? (Paulo). Como é que te chamas? (Fernando). Onde moras? (João). Queres vir brincar? (Rita), depois vamos brincar. E já conhecemos, é assim (Joana).



Imagem 22 – Trabalho de grupo, o Retrato de Cervantes (6/2/09)

É nesta simplicidade que nos vamos apoiar. Se para eles é simples para quê complicar? Saber o nome, ver como é, saber de onde é e onde mora, o que faz: *É magrinho, deve ser alto, tem uma barba em bico e um bigode, tem cabelo liso, tem um nariz comprido, veste roupas esquisitas, devem ser roupas de há muito tempo, são cómicas, tem um babete, não é um babete é uma coisa às ondas* (registo de grupo).

Todo o cidadão tem um determinado aspecto físico, mas também tem um nome: Miguel, escolhido pelos pais por ter nascido no dia de S. Miguel, Cervantes nome da sua família. O De e Saavedra faz com que o nome fique demasiado complicado, foi

apresentado o nome completo e optámos por esta simplificação: Miguel Cervantes. Como existe um Miguel na turma decidimos tratá-lo apenas por Cervantes. Tem como objectivo estreitar laços, torná-lo mais íntimo de todos e mais próximo. Não nos tratamos uns aos outros por dois nomes, apenas por um, se Cervantes vai passar a fazer parte do grupo é melhor também tratá-lo por um nome só.



Imagem 23 – O nome de Cervantes (Miguel, 4 anos; 6/2/09).

O Cervantes vestia roupas “esquisitas”, roupas de há muito tempo, vestimos o Cervantes ao nosso gosto. E o escritor recebeu um guarda-roupa completo: de há muito tempo, actual, moderno, prático, desportivo etc.



Imagem 24 – Caracterizando Cervantes ao gosto de cada um (9/2/09).

Chegou a vez dos mapas, encontrar no mapa o país de Cervantes, Espanha é mesmo aqui ao lado, Alcalá é perto de Madrid: assinalámos uma zona que abrange Madrid e engloba Alcalá.



Imagem 25 – Localizar Espanha no mapa (9/2/09)

Adoptámos as mesmas formas de estabelecer relações que as crianças normalmente utilizam. Indo pela via delas conseguimos alcançar aquilo que pretendemos: que conheçam um pouco da biografia do autor. Que se interessem por ele, para melhor poderem compreender aquilo que ele nos deseja transmitir, e na ausência do seu autor, só o seu texto pode falar por si. O texto torna-se o seu autor e, tal como tratamos as pessoas, assim podemos tratar os livros. Conhecer alguém é entrar um pouco na sua vida. Ter curiosidade por conhecer os seus gostos as suas preferências, as etapas mais marcantes da sua vida, os seus amigos, a sua casa, os seus animais de estimação etc. A partir do momento que sabemos onde mora e de onde é, há sempre uma certa curiosidade por conhecermos um pouco dos seus domínios, dos locais por onde andou e por onde e como viveu. Localizar no mapa a cidade de origem pode ser divertido, mas é seguramente uma actividade pouco afectiva. Não nos diz nada de pessoal, de íntimo sobre o escritor.

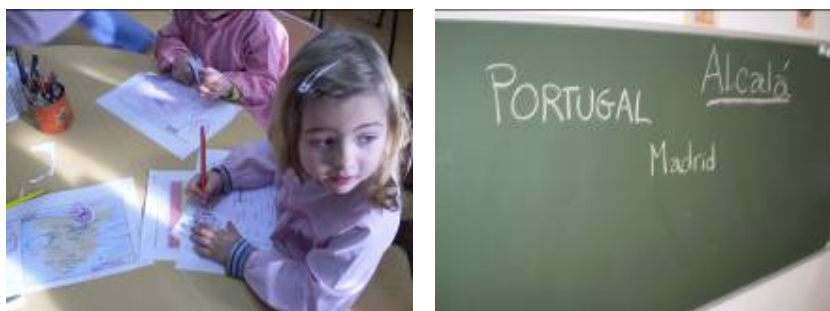


Imagem 26 – Pintar mapas, encontrar cidades numa abordagem à geografia (9/2/09)

Entrar na sua casa já é muito diferente. Conhecer o pátio onde brincou, imaginar os animais que teve e que dormiram ao sol nesse pátio, as tardes que aí passou, são momentos que despertam para a afectividade, para a cumplicidade, para o segredo. E esses sentimentos aproximam as pessoas. Foi nesta perspectiva que visitámos a casa de Cervantes em Alcalá de Henares através de imagens recolhidas pela educadora. Penetrando na sua privacidade, desfrutando momentos da sua intimidade numa cumplicidade de quem deseja aproximar-se. Por isso imaginámos o seu gatinho preferido a brincar no pátio, por isso vimos nas paredes as aranhas que nos fazem arrepiar e certamente que o fizeram arrepiar a ele. Depois subimos as escadas e penetrámos no corredor, as paredes lisas fizeram apetecer um quadro. Um bem bonito. Cervantes iria gostar. E o banco? O que faria Cervantes sentado naquele banco do

corredor? Basta imaginar. E a rua em frente da casa de Cervantes? Um espaço fantástico para brincar. De certeza que as brincadeiras foram muitas e nós até conseguimos participar em sonho. Mais tarde em Valladolid, conseguimos imaginá-lo sentado à sua secretária a ler livros, muitos livros pois se até *os papéis rasgado da rua ele lia* (Tello, 2005, p.13).



Imagem 27 – Cervantes sentado no seu escritório (10/2/09)

Foi esta a forma que utilizámos para conhecer, gostar e conviver com alguém. Foi assim que o entendemos e foi por aqui que fomos. E o resultado foi excelente todos gostaram, falaram e imaginaram coisas sobre Cervantes. Estão as ligações estabelecidas, agora é fácil deixar passar a corrente.

William Shakespeare



Imagem 28 – Localizar o país de Shakespeare 16/4/09

Mais uma vez iniciámos pelos mapas, depois de Cervantes, falar de outro grande autor de Literatura Clássica parece-nos natural. Podem ter morrido no mesmo dia, mas viviam longe um do outro, como pudemos verificar. Falavam línguas diferentes e tinham países diferentes. Além disso, embora tivessem feito da escrita e das palavras a razão da sua vida, percorreram caminhos de escrita diferentes. Se Cervantes preferiu escrever um livro sobre as aventuras do Cavaleiro Andante, Shakespeare gostava mais de teatro e optou por escrever peças de teatro. Nesta fase é a comparação entre os dois

escritores que nos tem ocupado o tempo e o espírito. Comparações essas que vão desde a identidade, aspecto físico, nome, gostos pessoais, até aos instrumentos que usavam para escrever.

Foi por aqui que começámos, é por aqui que iremos, pois comparar permite manter vivas as recordações e ter sempre connosco aqueles que estimamos, ao mesmo tempo que nos vamos afeiçoando e interessando pelos que vão chegando e permanecendo. Foram as crianças que estabeleceram esta abordagem, comparando naturalmente os dois escritores à medida que vamos avançando no conhecimento e no envolvimento com Shakespeare: *O Shakespeare tem o cabelo mais comprido que o Cervantes. Ai, é mais gorducho, ele também tem bigode e uma barba pequenina, o Cervantes tinha mais pêlos* (registo grupo).



Imagem 29 – Retrato físico de Shakespeare, registo de grupo 16/4/09

Comentários deste género são frequentes e normais, como é normal fazermos comparações com quem admiramos e estimamos. Foi com naturalidade e com a maior das facilidades que a turma aceitou e adoptou novas figuras e novas personagens e que passaram a fazer parte das suas brincadeiras, dramatizações e faz-de-conta. Amílcar Martins cita Fernando Pessoa para nos fazer compreender a importância do jogo e das actividades dramáticas como possibilidades de experimentação, de descoberta pessoal e meio de acesso ao conhecimento do Outro através do desdobramento do Eu. Ao vivenciar a globalidade do Outro através do seu sentir, o Eu torna-se mais experimentado, mais rico e conhecedor das suas próprias limitações e possibilidades e por isso mais consciente de si e mais completo (2002, p.54). Estávamos, pois, no tempo de Shakespeare, para três crianças da turma: duas meninas estavam atarefadas a vestir um dos rapazitos mais novos da turma, estando elas já devidamente apetrechadas. Perguntámos: quem é este senhor?

Foram apresentadas todas as explicações de uma forma bastante lógica e pormenorizada: *Não vês que é o Shakespeare? Eu sou a namorada dele e esta é a mulher. Vamos todos passear.* (Rosaly). Mas a namorada vai com a cara tapada porquê? A Diana (a mulher de Shakespeare) logo esclareceu, admirada: *Tu não sabes nada! Não vês que ela é namorada e eu sou a mulher? Ela vai com a cara tapada para a mulher não a ver, se a visse podia dar-lhe uma estalada na cara por ela ser a namorada. Eu vi no telejornal que um homem tinha uma mulher e uma namorada e a mulher bateu na namorada do homem. Andem, vamos passear!* Voltaram costas e de mãos dadas iniciaram o passeio a três².



Imagem 30 – Shakespeare e a namorada (Rosaly, 5 anos e Ruben 4anos; 20/4/09)

Foi escrito no quadro o nome: WILLIAM SHAKESPEARE. *Estão aí letras que não se escrevem* (Paulo). Escrevem-se todas as letras, é para isso que servem. *Pois mas não se escrevem nas nossas palavras* (Paulo). Explicámos à turma o que o Paulo queria dizer e foram assinaladas as letras que não se escrevem na língua portuguesa: W, K, Y. *Mas a Rosaly tem essa letra. Ela é de Condeixa* (Fernando). Mais uma vez explicámos a razão do nome e país de origem da Rosaly. *O meu pai tem uma máquina de fotografias que começa por essa letra (K) e ele é de Portugal e a máquina é dele, comprou-a no Continente e o Continente é em Coimbra* (Tomás). E outra vez explicámos a razão do nome Kodac na máquina do pai.

Para confirmar aquilo que conversámos sobre estas letras foi-lhes pedido que fizessem uma lista de todas as palavras começadas por estas letras que encontrassem em casa. Por vezes não temos consciência do interesse que certas propostas causam nas crianças, nunca poderíamos imaginar que o assunto das letras que não se escrevem na

² *A arte da criança é a de irrealizar!*

Bendita essa idade errada da vida...

Quando se nega a realidade por brincar

Tomando por reais a cousas que o não são! (Fernando Pessoa citado por Martins, 2002, p.54)

nossa língua pudesse ter dado tanto que falar, tanta procura e tanto interesse por parte da turma. Da procura exaustiva que os alunos empreenderam por conta própria, passaram à recolha de materiais, também por sua iniciativa, onde figuram essas letras: pacotes de sumos, leite, latas de chocolate, pacotes de bolachas, uma infinidade de materiais que nos rodeiam e que nem damos por isso. A caça ao W, Y, K, foi muito renhida e produtiva.

Mais uma vez pudemos verificar que desde que um grupo esteja motivado para o saber, para aprender, tudo é motivo de interesse e envolvimento por parte deles e são eles muitas vezes que nos obrigam a participar, somos obrigados a fazer, pois o grupo assim o exige. Uma abordagem que pretendia que não passasse de abordagem, de chamada de atenção, passou por vontade da turma a ser um dos seus motivos de interesse, de jogo e de prazer. Encontram as letras em locais que nos passam despercebidos, trazem listas de casa, materiais, jogam uns com os outros a um jogo que intitularam “vamos procurar letras estrangeiras”, disputam o lugar de melhor procurador de letras estrangeiras, foi o prazer de jogar.

Imagem 31 – Procura na escultura de Shakespeare as letras W, Y, K.
Quantas encontraste? (8/5/2009).



Com o amontoado de caixas, frascos, embalagens, que juntámos construímos um jogo para os distraídos e uma homenagem ao inspirador do divertimento que foi a caça às letras W, Y, K, um busto de Shakespeare.

Uma forma de os fazer ver que o mundo evolui, que dispomos de muitos e melhores meios, que o homem, a tecnologia e a ciência nos proporcionam qualidade de vida foi proporcionar-lhes experimentar escrever e desenhar com instrumentos como os utilizados por Cervantes e Shakespeare. Por isso hoje desenhámos e escrevemos com penas de pato: *É muito difícil, temos de estar sempre a pôr tinta na pena, acaba num instante. É uma seca!* Foi esta a conclusão a que chegou a turma depois da experiência.

Apesar das dificuldades, houve quem soubesse adaptar o instrumento às circunstâncias e tirar melhor partido do material. Virar a pena e utilizá-la como pincel.



Imagem 32 – Desenhar e pintar com penas de pato (Fernando e Paulo, 5 anos; 17/4/09).

Shakespeare, grande homem do teatro foi o assunto que nos prendeu e o caminho que escolhemos. Conhecer a história, os bastidores, as coisas do teatro, é entrar num mundo que só conhecem do lado de cá do palco, a cadeira do público. Passar para o lado de lá pode ser, para eles, uma aventura num mundo de cor, magia e faz-de-conta. Entrámos. E começámos por definir as diversas partes e intervenientes que constituem o teatro instituição e o teatro espectáculo.

Partimos do que já sabiam e avançámos. Actor, espectador, cenário, guarda-roupa, adereços, palco, são termos conhecidos, que fazem parte das suas experiências e do seu mundo do faz-de-conta. Um dos temas que discutimos mais em profundidade foi a diferença que existe entre teatro casa de espectáculos e teatro espectáculo em si. Outro assunto que abordámos foi o que se refere aos intervenientes que contribuem para o êxito do teatro espectáculo: figurinista, encenador, figurantes, actor secundário actor principal, escritor da peça, cenógrafo, carpinteiros, etc. e aqueles que contribuem para o bom funcionamento do teatro casa de espectáculos: bilheteira, bilhetes, arrumador, público, espectador etc. A etapa seguinte foi conhecer melhor e desempenhar estes papéis no decorrer da peça de teatro escrita por Shakespeare: Romeu e Julieta.

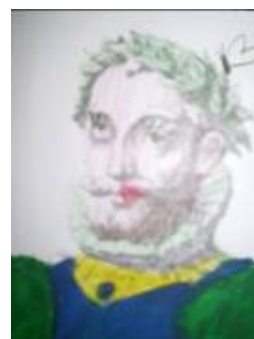
Luis de Camões

Falar de Camões com as crianças é falar da sua vida atribulada, das namoradas, das aventuras perigosas e arriscadas que viveu, do grande trabalho que foi escrever *Os Lusíadas*, das viagens que fez, dos desastres e das dificuldades da sua vida. São assuntos como estes que despertam a curiosidade e o interesse nas crianças, foi por esta via que despertámos sentimentos e emoções em relação ao poeta, que nos aliámos a ele para sofrermos com ele as suas dores e gozarmos com ele as suas alegrias. Pelos vistos foram mais as dores, desgraças e tristezas que preencheram a sua vida, mas e também por isso cá estivemos para o apoiar e minimizar esses momentos com a nossa alegria, vitalidade e brincadeiras. Por isso começámos por o conhecer para o entender.



Imagem 33 – Conhecer Camões, registos da turma 15/5/09

Ele tinha um olho esquisito. Eu vou abrir-lhe o olho fica mais giro! Posso, professora? (Rita Salomé). *Abre, eu acho que ele gostava, assim via melhor. E já morreu, não faz mal* (Paulo). *Como é que o olho ficou assim? Levou alguma cacetada?* (Rosaly). *Se levasse uma cacetada ficava roxo, como o do Ruben quando o Fernando lhe deu com a peça. Este está fechado, mas não tem nada* (Joana).



Logo o olho de Camões interessou toda a turma e procurámos saber como tal tinha acontecido. Também a nossa imaginação nos permitiu architectar diferentes situações.



Imagem 34 – À volta do olho de Camões (15/5/09).

E Camões foi-se aproximando, até nos divertimos com as suas peripécias lá pelas Índias. Conhecem aquela história que se conta da sua brincadeira com os convidados que convidou para jantar?

Imagem 35 –
A irreverência de
Camões (2/6/09).



Foi mesmo um senhor “levado da breca”, até ele se divertiu com o caso e como não podia deixar de ser contou-o a todos, em verso. Quando não há dinheiro para encher a barriga dos convidados com comida, pode-se sempre encher a cabeça com trovas e versos. Foi isso que Camões fez, em vez de bons pitéus, versos no prato de cada um dos seus convidados. E ainda explicou:

*Heliogábalos zombava
Das pessoas convidadas,
E de sorte as enganava,
Que as iguarias que dava
Vinham nos pratos pintadas.*

*Não temais tal travessura,
Pois já não pode ser nova;
Que a ceia está segura
De não vos vir de pintura,
Mas há de vir toda em trova.* (Nascimento, 2007, p.40)



Imagem 36- A ceia de versos (2/6/09).

As travessuras de Camões agradaram à turma que se divertiu com episódios como este, e de certo modo aproximou-os nem que fosse pela brincadeira e malandrice. Outra faceta de Camões que faz as delícias das meninas foi o seu gosto por namoradas. Também elas se divertiram a inventar namoradas para Camões. É mais uma vertente que faz estreitar laços.



Imagem 37 – Camões e o amor (2/6/09).

Desta vez, os momentos trágicos por que passou prenderam a atenção de todos: o naufrágio que sofreu no regresso a Goa, a sua coragem ao salvar o seu livro mais querido e a tristeza de perder a sua amada Dinamene. Também registámos alguns dos momentos da sua aflição e determinação. Camões foi ficando cada vez mais próximo, quer pela admiração quer pela comiseração que despertou em nós.



Imagem 38 – O naufrágio e a morte de Dinamene (9/6/09).

Camões foi mesmo um Senhor “levado da breca”, sozinho fez um monumento nacional. Chamou-lhe *Os Lusíadas*, por tratar dos grandes feitos dos portugueses. Nós registámos as suas façanhas, aventuras e irreverências num livro muito divertido a que

chamámos “*Camões, um Senhor levado da breca*”, precisamente por acharmos que a sua vida foi feita de “coisas da breca” ou como diz o dicionário, de coisas fabulosas, espantosas, incríveis, extraordinárias.

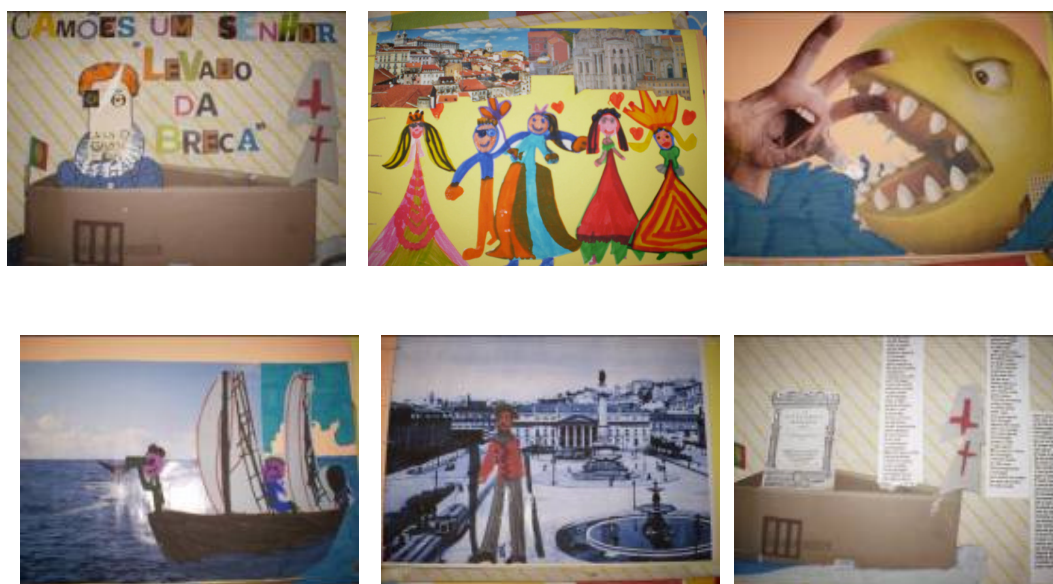


Imagem 39 – Algumas das páginas do livro dedicado a Camões “*Camões um Senhor Levado da Breca*” (30/6/09).

Algumas considerações

As crianças de hoje precisam de muito mais e não podem de forma alguma ficar só pelos contos de fadas e histórias tradicionais. Aproximar das crianças temas, assuntos, livros, literatura, que à partida não são próprios para elas, porque não os compreendem, porque não têm maturidade para se interessar por eles ou porque simplesmente não foram criados a pensar nelas, pode ser um problema menor. Há muitas formas de fazer chegar a mensagem, é preciso apenas sensibilidade e conhecer como são as crianças, do que gostam, como gostam e do que podem vir a gostar. É uma questão de afectividade e estratégia. Não significa que abordemos o assunto de uma forma simplista, significa antes utilizar as estratégias com que as crianças se identificam, saber aproveitar as suas potencialidades, interesses e seguir pelos caminhos que pisam: a via da afectividade, da imaginação, da fantasia, do lúdico, das emoções e

da sensibilidade. Interpretar o mundo utilizando o conhecimento que temos das especificidades das suas manifestações, é a forma de aproximar as crianças daquilo que não é considerado próprio para ela. Colocar a criança no centro de todas as acções educativas, implica pensar as acções pedagógicas de acordo com as suas necessidades, a sua realidade e a sua cultura. Pensar a criança como devir é, portanto, vê-la dispor de um saber o qual ela mesmo ajuda a fabricar e que deve ser reconhecido nas suas experiências quotidianas, onde se subjectiva e encontra no seu brincar um campo para a sua constituição (Jardim, 2002, p. 25).

A vida, o mundo em que vivem, as solicitações a que estão sujeitas, as próprias exigências da sua educação e formação, as evoluções dos tempos actuais a variedade de informação que a rodeia, faz dela um ser muito mais exigente, perspicaz e evoluído. Muitas vezes a televisão dá o lamiré sobre como corre o mundo, a complexidade das relações, as consequências das transgressões, as crianças adaptam essas informações ao seu mundo, e através do faz-de-conta experimentam aquilo que captaram dessa informação. Não lhes interessa a complexidade das relações, preferem usufruir do facto de poderem conviver, passear e brincar em conjunto. As consequências da transgressão são facilmente resolvidas no seu mundo, como pudemos verificar no episódio com Shakespeare: bastou tapar a cara à namorada para a mulher fingir que não a vê, como não a vê não existe e está tudo bem. Neste triângulo amoroso todos ficaram a ganhar.

A criança cada vez menos deixa escapar os pormenores, cada vez mais contesta aquilo que para ela parece evidente e pede explicações para aquilo que não percebe. Está muito mais exigente, crítica, activa e interveniente na sociedade e no mundo da qual faz parte, por isso a educação deve e tem como obrigação acompanhar essas exigências. Amílcar Martins (2002) fala-nos dos princípios de orientação pedagógica e didáctica que o educador deve considerar na sua prática educativa. Refere, entre outros, o princípio da progressão, salientando como fundamental a sua importância no que diz respeito à área das expressões, e na adopção de atitudes e estratégias desafiadoras por parte dos educadores, com vista a causar impacto, interesse e motivação na aceitação desses desafios por parte das crianças. Para o autor *progredir é poder ir mais longe* (p.60).

4.5.1 Miguel de Cervantes – Dom Quixote de La Mancha

La Mancha, o espaço dos moinhos de vento

Iniciámos a criação do espaço de La Mancha o lugar dos moinhos de vento e das ovelhas. Depois de uma pesquisa sobre as características deste lugar chegámos à conclusão de que: *só tem ovelhas e moinhos, não há árvores, nem flores é tudo seco* (Fernando) a conversa encaminhou-se para a necessidade de água para as plantas se poderem desenvolver, facto que não se verifica na paisagem de La Mancha onde há pouca água. Também acabaram por chegar aonde queríamos que chegassem: há muito vento por isso há moinhos de vento. As ovelhas e as cabras gostam destas paisagens, por isso há lá tantas.

Depois de encontradas as justificações para estas constatações tentámos iniciar a criação do espaço físico onde se passou a história e por onde irão deambular as personagens quando saírem do livro. Será o local do faz-de-conta das aventuras de Dom Quixote. Por isso ele ainda não apareceu, precisávamos criar as estruturas de apoio, precisávamos instalá-lo no seu ambiente para que se sinta confortável entre nós, fazer os preparativos para receber tão ilustre cavaleiro.

É como quando vêm amigos de Cuba a minha casa e dormem lá, a minha mãe também arranja as camas e faz comidas (Rosaly). *E bolos* (Joana). *E aspira* (João). *Depois ficam a conversar e a beber cervejas* (Rosaly). *Também temos de fazer a casa do Dom Quixote, para ele ficar lá dentro, pode chover* (Paulo). *E ter frio* (Diana).

É assim que se inicia o jogo do faz-de-conta, é assim que o lúdico se instala. Agora é materializá-lo para que possa permanecer e continuar a crescer num espaço apelativo, envolvente e criado com as sugestões, imaginação e afectos de todos.

Por isso iniciámos. tal como se inicia o nosso livro, o espaço do faz-de-conta:

“Num lugar da Mancha... Foi onde começaram as aventuras do herói mais famoso de todos os tempos” (Vieira, 2005).

Imagem 40 – Construindo moinhos de vento
(11/2/09).



Mais uma vez a estratégia utilizada foi tentar aproveitar as vivências, as experiências das crianças, as emoções e os afectos, o que conhecem e sabem do mundo à sua volta, permitindo-lhe múltiplas explorações e descobertas, tornando mais próximo o que antes poderia parecer inacessível. La Mancha existia agora em Portugal, num canto da nossa sala.



Imagem 41 – A casa de Dom Quixote 12/2/09

Foi, mais uma vez, através do jogo que imaginámos como seria esse herói mais famoso de todos os tempos: *Tem roupas da guerra, os cavaleiros que andavam nas aventuras tinham roupas de ferro para lutarem* (João). *E tinham um cavalo* (Tomás). *Era valente e não tem medo de nada, ele ganhava a todos.* (Rita) *Lutava com uma espada, todos lutavam com uma espada* (Ruben).



Imagem 42 – Imaginando Dom Quixote (13/2/09).

Desenharam o cavaleiro como o imaginavam e depois fomos ver se era como pensaram. A estratégia é a mesma que é usada no método científico, partir das impressões, das ideias prévias das crianças e depois tentar comprovar se aquilo que pensávamos está certo ou errado. Esta comprovação faz-se através das experiências.

Neste caso foi através daquilo que ouviram ler, experimentar e viver, das interpretações de textos e imagens, da própria leitura que cada um foi fazendo do que ouviu ou viu. Neste caso será o jogo a motivar, a impulsionar, a incentivar à exploração e à descoberta. Desta forma irão abalançar-se a novos estímulos encorajados pelo prazer, pela curiosidade e desejo de experiências novas.

E finalmente chegou o momento de receber o cavaleiro andante com pompa e circunstância. Dom Quixote, um fidalgo de meia-idade, magro, de pernas compridas e fracas e cara seca, vinha cansado mas pronto a relatar-nos as suas melhores e mais fantásticas aventuras. Trouxe com ele o seu cavalo Rocinante e as suas velhas armas desencantadas no sótão.



Imagem 43 – O cavaleiro andante (19/2/09).

Estava dado o mote para iniciarmos a leitura de Dom Quixote contado às crianças. Nesta fase iniciámos:

A apresentação e exploração das personagens – Dom Quixote, Rocinante, Dulcineia. Dulcineias, tínhamos muitas e todas prontinhas para acompanhar o valente cavaleiro nas suas andanças mirabolantes, montadas na garupa de Rocinante.



Imagem 44 – Dulcineia montada na garupa de Rocinante (Rosaly , 5 anos) 19/2/09

Confecção do vestuário de cavaleiro de Dom Quixote com pacotes de leite.

Criação do cavalo Rocinante: De um pau de vassoura nasceu Rocinante, para podermos cavalgar e participar nas aventuras que Dom Quixote nos vai contar.



Imagem 45 – Rocinante e roupas para desempenhar papéis (19/2/09).

Tal como a leitura nos sugeriu começámos por proceder à transformação do fidalgo de meia-idade obcecado pelos livros de cavaleiros andantes num verdadeiro cavaleiro andante. Assim criámos roupas sugestivas, até porque estávamos no Carnaval e mascarámos o velho senhor ao nosso gosto. Foi criado um vasto guarda-roupa de Carnaval.



Imagem 46 – Dom Quixote mascarado (19/2/09).

As personagens dos livros estavam ansiosas por desfilar. Algumas ainda nem chegaram, como Sancho Pança e o seu burro Russo, mas não faltarão ao desfile. Todo o material criado e confeccionado foi essencial para motivar e envolver a turma. Foi com este material que as crianças brincaram, jogaram, viveram as aventuras que ouviram ler, imitando as situações descritas e imaginando outras que o material proporcionou. Foi através dos sentidos, do lúdico e do faz-de-conta que Dom Quixote se aproximou das crianças. Só assim faz sentido falar dos clássicos com crianças desta idade. E por ser Carnaval, as personagens saíram à rua, para divulgarem o melhor livro do mundo.



Imagem 47 – Dom Quixote, Dulcineia, Sancho Pança (Miguel, 4 anos, Joana 4anos, Francisco 5 anos; 20/2/09).

Seguiram-se as aventuras de Dom Quixote na sala de aula. Fazer-de-conta, brincar, desempenhar papéis, inventar e imaginar novas aventuras, foi a maneira de dar corpo, de vivenciar, de interiorizar e de se envolverem com Dom Quixote e a melhor forma de promover o gosto pelos livros e neste caso pela Literatura Clássica junto deste grupo.

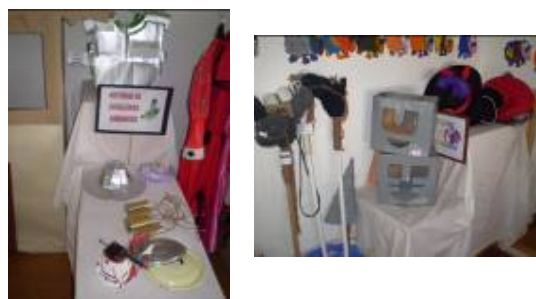


Imagem 48 – Adereços para Dom Quixote (26/2/09).

O ambiente estava criado, o desafio lançado, o livro e a leitura fariam o resto. Depois da introdução, baseada no livro de Alice Vieira (2005), *O meu primeiro Dom Quixote*, que teve como objectivo localizar a história, conhecer o futuro cavaleiro andante e as razões que o levaram a enveredar pelo caminho da aventura, e estarem criadas as condições necessárias para fazer dele um cavaleiro (cavalo, dama, escudeiro e armas), tinha chegado o momento de o conhecermos melhor como personagem: retrato físico, psicológico e familiar. Resolvemos enveredar por outra adaptação mais pormenorizada e detalhada, que nos forneceria maior quantidade de material para podermos aprofundar o nosso conhecimento sobre a personagem, acção e enredo da obra, e mergulhámos na adaptação de Rosa Navarro Dúran (2005) *Dom Quixote*

contado às crianças. Este conhecimento mais pormenorizado dar-nos-ia pistas para compreendermos as suas ideias e motivos que o levaram a deambular pelo mundo na tentativa de conseguir mais justiça, igualdade e fraternidade.

E aos poucos as crianças vão-se identificando com as personagens e elegendo-as como modelos a seguir: *Sabes professora, eu gostava de ser cavaleiro andante. Gostava de fazer as coisas e a minha mãe não ralhar. Estava a mexer nos CD do meu pai e aquilo caiu tudo. O meu pai deu-me umas palmadas. Eu não estava a estragar só queria o CD do Homem – Aranha e caiu tudo. Os cavaleiros andantes andam sozinhos e ninguém ralha e lutam com os maus e têm aventuras. Se ele estragasse as coisas era sem querer e não lhe batiam* (Miguel).

É a sensação de injustiça, de ser castigado sem achar que merecia. Encontra em Dom Quixote o modelo de liberdade e autonomia que desejava, o livro traz o conhecimento do mundo, do homem, das coisas. Mas é com os seus pares que realmente a criança entende o mundo e se desenvolve: *olha mas as aventuras é andar pelo mundo e sonhar em coisas lindas. As aventuras é dos sonhos os meninos não podem andar sozinhos fora de casa. É perigoso!* (Rosaly). *E podem-se perder* (Joana). *E aparecer homens maus e roubá-los* (Bianca). *As aventuras é sonhar que somos muito fortes e lutamos e temos espadas e matamos monstros* (João). *Eu vi na televisão um filme que a menina gostava de um rapaz que lá andava e sonhava que ia com ele em aventuras maravilhosas e depois casava com ele. Eram coisas de voar e dançavam nas estrelas e iam para sítios bonitos, essas coisas. Mas não são a sério era só a sonhar com aventuras* (Diana). *Não, às vezes é a sério. Quando os homens querem vencer os maus eles vão lutar e tem de vencer umas coisas difíceis para avançar. Eu tenho um jogo que é assim. Chama-se a aventura na selva. Eles tem de vencer uns maus que aparecem e depois seguir uma pistas e vencer mais maus e depois aparecem uns leões e as pessoas tem de encontrar os caminhos para os leões não os comerem e depois é que ganham.* (Fernando). *Eu cá tinha medo de ir sozinho. Depois queria ir para casa e não sabia* (Paulo)³.

As guardas deste livro, *O Sapo e o Vasto Mundo* (2001) de Max Velthuijs, são especialmente significativas pela intencionalidade da mensagem que transmitem: um

³ A leitura da história *O Sapo e o Vasto Mundo* que foi realizada na sequência deste diálogo, foi um exemplo da forma como a leitura e o livro podem dar respostas. É uma história simples que fala precisamente daquilo que preocupa alguns e que entusiasma outros: a partida motivada pelo fascínio de conhecer coisas novas e diferentes, de viajar sem destino determinado, os medos, as dificuldades que surgem, a coragem para os enfrentar e suportar, a saudade que muitas vezes é mais forte que o desejo de prosseguir e a felicidade do regresso a casa.

bando de pássaros a voar livremente pelo céu: *É que quando andavam por esses sítio, os cavaleiros não tinham casa, quando olhavam só tinham o céu não tinham telhado* (Diana). *E também ninguém mandava neles e com os pássaros também, eles voam por onde querem* (Paulo). Dom Quixote era assim, a diferença é que ele era cavaleiro, andava a cavalo e tinha uma missão: lutar contra os maus e proteger e ajudar os mais fracos.



Imagem 49 – Retratos de Dom Quixote (27/2/09).

Como traços físicos a turma elegeu a sua figura magra, com pernas compridas e fracas. Alguns alunos salientaram também o facto de ser um pouco velho, despenteado e com grandes bigodes. Mais uma vez apelámos à afectividade, dando ênfase ao sentimento de protecção, pelo facto de ser necessário proporcionar-lhe algum conforto uma vez que era já um pouco velho. Desenvolver nas crianças sentimentos de ternura, vontade de cuidar e mimar os mais velhos é educar para os valores. Criando condições de conforto a uma personagem que pelo facto de ser um pouco velha precisa descansar, estamos a preocupar-nos e a dar atenção aos mais velhos.

Cabe-nos a nós, enquanto cidadãos mais activos, proporcionar condições favoráveis aos idosos, para que possam usufruir de algum conforto e melhores condições de vida. Viver na sua casa, dispor das suas coisas, ter boas condições, ter atenção, cuidados e protecção, são direitos de quem contribuiu para a sociedade e agora já não pode. Cada vez mais a sociedade precisa educar e sensibilizar as crianças para a atenção e respeito para com o idoso, defendendo a sua dignidade e bem-estar. Por isso deitámos Dom Quixote numa cama, para descansar, com uma colcha bem bonita, num quarto onde não falta um tapete para pôr os pés, uma janela para poder olhar para a rua. Alguém se lembrou que não havia luz, por isso fizeram “*umas velas para ele poder ver melhor*”. Houve quem lhe vestisse um pijama, outros puseram-lhe um carapuço e outros ainda arranjaram umas

pantufas. Houve até quem lhe arranjasse um gatinho para companhia. Todos procuraram o conforto e o bem-estar de Dom Quixote.



Imagem 50 – Um quarto para Dom Quixote (2/3/09).

Falar dos aspectos que caracterizam o comportamento, os gostos, a maneira de ser de Dom Quixote, é tentar traçar o seu retrato psicológico. Através das informações fornecidas pelo texto descobrimos que gostava de caçar, depois abandonou a caça para se dedicar às leituras dos livros de cavalaria.

Até foi bom, porque assim aprendia mais e já não andava a matar os animais. Eu tenho pena dos animais e os homens a dar tiros, não gosto, coitadinhos (Rosaly). Este comentário fez surgir uma nova actividade, desta vez sobre a temática da caça desportiva. O Paulo lembrou que *os homens da pré-história também caçavam mas era para comer e fazer roupas, isso não tinha mal.* Mas a Rita também acrescentou que *o pai é caçador e não é mau. Ele só vai à caça quando se pode caçar.*

Estes comentários levaram à abordagem da caça enquanto desporto sujeito a leis onde estão determinados os dias e as zonas onde é permitido caçar, precisamente para evitar a extinção das espécies e a caça indiscriminada. É um assunto em que não nos sentimos muito à vontade, precisamente porque envolve valores, princípios e pontos de vista diferentes. Se por um lado matar os animais por desporto pode ser considerada uma atitude cruel e desumana, por outro é um desporto aceite e institucionalizado na nossa sociedade e que possui muitos adeptos, que têm direito de gostar e praticar este desporto. Tem a ver com a liberdade de cada um e o respeito pelos direitos dos cidadãos mas tem também a ver com o respeito pelos animais e o seu direito à vida. Como abordar este tema com imparcialidade e sem pôr em causa valores como o respeito pelos animais e pela natureza e ao mesmo tempo o respeito pelas escolhas e liberdade dos cidadãos?

Como não podíamos deixar cair estes comentários, optámos por salientar aspectos que pareceram menos confusos: dando relevo e salientando as condicionantes e o respeito pelas leis da caça: Zonas de caça: pesquisa sobre locais onde é permitido caçar, épocas de caça: época do ano em que se pode caçar, calendários e horários de caça: dias e horas determinadas, animais que são permitidos caçar, simbologia que devemos conhecer e respeitar. Com a intenção de inculcar valores como o respeito a natureza, a preservação do ecossistema a prevenção e permanência das espécies: construámos a zona de caça ao veado, ao javali, à lebre e à perdiz, zonas específicas de caça onde vivem estes animais que se podem caçar sem prejudicar a continuidade da espécie.



Imagem 51 – Coutadas (3/3/09).

E fomos à caça com Dom Quixote mas sem disparar tiros. Quem tiver melhor pontaria será o melhor caçador.



Imagem 52 – Zona de caça 3/3/09

Através do jogo e do faz-de-conta resolvemos mais uma vez os nossos problemas morais e éticos. Pudemos caçar e partilhar com Dom Quixote uma das coisas que ele gostava de fazer. *E se fosses caçador(a)? Dava um tiro aos pássaros e depois fazia arroz. É bom. Já comi.* (Rita, 3/3/09)



Imagem 53 – Registo da caça aos pássaros (Rita, 5 anos)
3/3/09

Houve quem apanhasse a perdiz e a levasse para casa e tratasse dela. Outros levavam uma vassoura para a caça e enxotavam os animais para os caçadores não os matarem etc. Aqui as posições foram variadas e de acordo com aquilo que cada um pensa sobre o assunto. Verificámos que este tema da caça não afecta as crianças e está de acordo com o que se passa na realidade. Uns concordam e são adeptos deste desporto, outros condenam e apelam à defesa dos animais.

Dom Quixote gostava de acordar cedo e ir à caça... também nós fomos à caça com Dom Quixote e com a matemática.⁴ A matemática deixa de ser um bicho-de-sete-cabeças quando as crianças se habituem a pensar, a arranjar estratégias para resolver problemas e a divertir-se com estas actividades. Tal como com a literatura, com o livro, com as ciências, é o aspecto lúdico que proporcionam, que cativa e interessa.



Imagem 54 – Resolução de problemas 4/3/09

A nível familiar a personagem que mais interessou a turma foi a ama: *Ela cuidava dele e tratava da casa e das flores e de tudo, ele podia vir para casa quando quisesse que tinha tudo bem* (João).

Chegou a vez de Dulcineia. Como é ver uma pessoa e imaginar outra? Será que os nossos olhos e a nossa cabeça também nos podem enganar?

⁴1- Dom Quixote apanhou 3 javalis e perdizes.

Quando chegou a casa arrumou a caça por ordem: colocou cada javali entre 2 perdizes. Quantas perdizes caçou? Quantos animais caçou ao todo? O Sancho Pança caçou mais um animal e colocou-o ao lado dos outros, mantendo a mesma ordem. Que animal era esse?

2- O Sancho Pança come um javali em 2 dias. Quantos dias demora ele a comer 3 javalis?

3- Sancho Pança levou alguns animais para a cozinha. Quando os poisou na mesa contou 6 patas.

Quais foram os animais que ele levou?

* Para resolveres os problemas podes fazer desenhos ou utilizar objectos

Imagem 55 – Ilusões de óptica ⁵

Que vês nesta imagem? Só a cara de Dom Quixote? Olha outra vez, e outra e mais outra... Foi uma actividade muito divertida, pois compreenderam que nem tudo o que vemos e temos como certo o é. Levar esta confirmação para a forma como Dom Quixote via em Aldonza, a camponesa de mãos rudes e ásperas do trabalho pesado, de roupas rústicas e roçadas do tempo, de modos rudes e agrestes, feita de trabalho, cansaço e privações, a sua bela e delicada Dulcineia, menina fina e doce, de mãos macias e suaves, de belos e sedosos vestidos, que cantava, bordava e tocava piano para se entreter, de modos cultos e delicados, foi fácil de entender. Todos perceberam que Dom Quixote via na Aldonza real aquilo que queria ver, aquilo que gostava de ver, aquilo que os seus olhos, a sua cabeça e a sua fértil imaginação desejavam ver: uma delicada Dulcineia a quem apetecia amar e dedicar as suas mais fantásticas vitórias.

Eu vou fazer a Dulcineia loira, é mais bonita assim. (Diana). Eu cá não acho que a Dulcineia é loira, naquela altura as mulheres não eram loiras, eu nunca vi nenhuma assim. (Joana) Olha, como é que sabes, esta história já é de há muitos anos, e não é a sério, foi o Cervantes que inventou. (Diana) Mas a Dulcineia é mais bonita com os cabelos castanhos. Ela era assim, eu acho! E o Dom Quixote não conhecia cachopas loiras, achas que havia loiras? (Joana). Mas a professora disse para imaginarmos a Dulcineia, eu posso fazer como quiser e loira é mais bonita. (Diana, 4/3/09)

A menina que defendia Dulcineia loira, é loira de olhos azuis, a que discordava, é morena de cabelos pretos. A certa altura a Joana levanta-se e diz-me baixinho: *professora, as loiras são burras. Voltou para a mesa e fez a sua Dulcineia.*

⁵ A interpretação do que vemos no mundo exterior é uma tarefa muito complexa. Já se descobriram mais de 30 áreas diferentes no cérebro usadas para o processamento da visão. Um parece corresponder ao movimento, outras à cor, outras à profundidade (distância) e mesmo à direcção de um contorno. E o nosso sistema visual e o nosso cérebro tornam as coisas mais simples do que aquilo que elas são na realidade. E é essa simplificação, que nos permite uma apreensão mais rápida (ainda que imperfeita) da «realidade exterior», que dá origem às *ilusões de óptica*.

Tentar descobrir uma forma de materializarmos o pensamento de alguém foi também uma actividade estimulante e divertida. Como realizar no papel a forma como Dom Quixote via Aldonza e imaginava Dulcineia? Recorrendo à simbologia da banda desenhada a que a turma vai estando cada vez mais familiarizada desde que foram incluídos na biblioteca da turma alguns exemplares. Utilizando o balão de pensamento como processo de visualizar o pensamento, temos a situação mais ou menos resolvida. Acontece que necessitávamos de apresentar as duas imagens que se confundiam no pensamento de Dom Quixote e salientar a de Dulcineia que era afinal a que lhe interessava. Para isso recorremos à sobreposição de imagens através de acetatos. Foi uma experiência nova que agradou a todos.



Imagem 56 – Sobreposição de imagens (5/3/09).

Sobre as diversas formas de ver⁶, sobre o facto de nem tudo o que vemos e temos como certo o ser, resolvemos apresentar diferentes pontos de vista e situações em que ver pode ser um conceito de certa forma ambíguo e complexo.

Abordámos dois livros em que ver apresenta facetas diferentes:

A princesa de Aljustrel (2008), de Patacrúa e Javier Solchaga, é uma recriação de um conto tradicional europeu, em que através do jogo, tirando partido dos elementos sonoros e rítmicos, do paralelismo do texto e da acumulação de situações em sintonia com a ousadia e originalidade da ilustração, se procuram identificar objectos a partir da selecção de pormenores que compõem esses objectos e que foram aumentados de forma exagerada dificultando a percepção da imagem. É como se aproximássemos objectos

⁶ Ver, refere-se à visualização de alguma coisa que não é apreendida e entendida de imediato na sua complexidade. É uma primeira impressão sensorial. Já olhar é observar, contemplar; é uma experiência que exige aprofundamento e atenção estética capaz de reconstruir o objecto de modo sensível e inteligível. A experiência de olhar exige diálogo e reflexão sobre o objecto que se mostra, para se poder apreender o que ainda não foi apreendido à primeira vista.

Uma imagem, uma palavra, ou ambas em confluência no mesmo suporte textual, nunca se dão por inteiro num primeiro momento; é um encontro exigente que pede análise, experimentação, descobertas e atribuição de sentidos. (artigo de Márcia Tiburi, “Aprender a pensar é descobrir o olhar” disponível em http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=26, acedido em 2/3/2009).

dos olhos de forma a não os conseguirmos associar ao objecto a que pertence, pois só conseguimos ver uma pequena parte desse objecto. Ou o estivéssemos a ver através de uma lupa de aumento fixa num ponto desse objecto. É uma ilustração que se presta ao jogo, à adivinha, capaz de questionar os leitores e divertir, com a descoberta do sentido final. Este conto funciona também como uma experiência, uma confirmação de que os detalhes só por si não nos dão a visualização do global, que o pormenor faz parte de um todo que só é entendido quando inserido no seu contexto. Para entendermos o que vemos temos de ver tudo, desde os pormenores, atendendo ao contexto até chegarmos ao significado final. Só assim temos a percepção completa e total daquilo que pretendemos ver.

O outro livro, *O Traje Novo do Rei* (2002), de Xosé Ballesteros, com ilustrações de João Caetano, é um reconto de um conto de Andersen, em que através do humor, do cómico de situação e do absurdo, se faz a crítica à ostentação, à vaidade, à ambição que cega. Por outro lado estão também patentes neste texto as inquietações que a visão e a cegueira social podem produzir. Porque todos temem a opinião ou a visão do outro, deixam de ver ou de ter opinião. É como a avestruz, enterram a cabeça para não ver o perigo ou para não serem criticados, mais vale fingir que não vêem. Só a criança que não tem nada a perder nem tem consciência disso, vê o que realmente é. Trata-se de outra forma de ver que caracteriza os acomodados: fazer de conta que não vê, ou só ver o que lhe interessa.

Analisar, experimentar, descobrir e atribuir sentidos àquilo que se passa no mundo e à nossa volta, é adquirir competências e aptidões para interpretar, compreender e encontrar sentido quando olhamos um livro ou quando olhamos para o mundo. E é curioso constatar que é o livro, através do lúdico que possibilita o aprendizado que as situações do mundo real não oferecem.

Finalmente chegou até nós o amigo e companheiro Sancho Pança. Ver um ao pé do outro é perturbador, inquieta-nos, desperta sentimentos e emoções, apetece-nos desvendar a causa dessa ligação de opostos: *Olha, professora, um é alto e magrinho. O outro gordo e baixinho. O Dom Quixote tem cavalo fica mais alto, o Sancho Pança tem burro fica mais baixinho.* (Rosaly) *Podíamos brincar ao jogo de inventar rimas.* (Paulo), e brincámos:

Dom Quixote é alto
 Sancho Pança é baixinho,
 Dom Quixote é magro
 Sancho Pança é gordinho.

Não faz mal,
 A culpa é do cavalo que faz ficar alto.
 A culpa é do burrinho que faz ficar baixinho.

O cavalo é Rocinante
 Leva o Cavaleiro Andante
 Russo é o burrinho
 Que carrega o gordinho.

E lá vão eles amigos e companheiros,
 Sempre, sempre, a cavalgar ligeiros.
 Vão partir à aventura,
 Mesmo que a viagem seja dura.

Vencer os maus
 E dar-lhe com paus,
 Combater nas batalhas
 E levar grandes malhas,

E continuam amigos,
 E até vão aos figos. (Registo grupo, 10/3/09)



Imagem 57- Lima de Freitas⁷



Imagem 58- Rita, 5 anos

Trata-se precisamente do prazer de manipular os sons das palavras, brincar com elas, rimar. Falar de construção poética é ainda prematuro. Fazer poesia exige muito mais do que rimas e ritmos. Para já ainda estamos longe dessa competência artística. Para nós, fazer rimar, descobrir os sons das palavras, rir e brincar com a linguagem, é o que fomos capazes de fazer e gostámos.

Todos sabem que Sancho Pança movido pelo interesse e ambição, aceitou seguir Dom Quixote. Como se mudam sentimentos? Como se transformam as coisas más em coisas boas? Como nasce uma amizade? Foi isto que tentámos descobrir com a ajuda do livro: *A ovelhinha que veio para o jantar* (2006), de Steve Smalman. Numa narrativa desenvolvida em torno da temática da amizade e dos afectos, este livro mostra-nos como tradicionais e eternos inimigos podem contrair sentimentos muito fortes, tornando-se companheiros fiéis. Um velho lobo esfomeado recebe a visita inesperada de uma ovelhinha, da qual planeia fazer o seu jantar. Apesar da sua matreirice, e percebendo rapidamente que aquilo que a ovelhinha, afinal, procurava era unicamente a sua amizade e o seu carinho, ao enchê-lo de mimos e abraços como nunca antes tinha

⁷ Retirada do livro *O Engenhoso Fidalgo D. Quixote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, tradução e notas de José Bento, gravuras de Lima de Freitas, 2005, Relógio D'Água Editores, p. 513.

experimentado, num final comovente e ao mesmo tempo risonho, o tradicional predador vê-se, irresistivelmente, enganado pelos seus próprios sentimentos.

E Dom Quixote segue o seu caminho. Às vezes são as próprias crianças que nos dão o tal empurrãozinho que nos permite escolher, seleccionar e resolver as nossas dúvidas. Uma dessas incertezas era saber como iniciar a leitura do livro depois da introdução e do estudo das personagens. Há que seleccionar e optar, pois a obra tem numerosos capítulos além de duas partes e nós temos apenas pouco tempo. O Miguel resolveu: *Professora, quem mordeu o chapéu de Dom Quixote?*

O primeiro capítulo, para nós episódio, foi “*O Maravilhoso Elmo de Mambrino*” (Dúran, 2005, p. 74) A abordagem deste episódio impõe-se, pois é na leitura, no livro que encontramos o espaço que nos permite alargar e enriquecer o conhecimento do mundo que nos rodeia. A descoberta de novas realidades mostra que há outras formas de ver o mundo, ao mesmo tempo que oferece diferentes perspectivas para equacionar os problemas: a divagação de Dom Quixote sobre o facto de nem todas as pessoas terem a mesma opinião sobre determinada coisa e essa coisa poder ter significados ou funções diferentes para cada pessoa.⁸ Por outro lado, os cavaleiros eram detentores de uma posição superior em relação aos homens comuns, pois eram capazes de ver para lá da aparência sensível das coisas.

Quando Dom Quixote vê um elmo de Mambrino em vez de uma bacia de barbeiro, não está divagando, sonhando ou deturpando a realidade mas assumindo o seu papel de cavaleiro que consegue ver o que os outros não são capazes: “*Aquilo que a ti te parece uma bacia de barbeiro parece-me a mim o elmo de Mambrino e a outrem parecerá outra coisa!*” será que é assim? Fomos confirmar: Nesta actividade partimos todos do mesmo objecto: caixas de sapatos vazias. A turma foi dividida em 5 grupos com 5 elementos. Cada grupo dispunha de uma caixa de sapatos, como material de base. Foram fornecidos materiais variados como: garrafas vazias, fios eléctricos, papéis variados, cromos, tecidos, bonecos de plástico, pauzinhos, flores artificiais, etc. Combinaram entre eles em que objecto se irá transformar a caixa de sapatos e executaram a transformação com o material que tinham ao seu dispor.

Cada grupo apresentou o seu novo objecto à turma, esta teve de se pronunciar sobre esse objecto e apresentar o seu ponto de vista em relação a ele. Foram

⁸ A ideia de que se pode ver num mesmo objecto várias possibilidades de ser, é uma ideia dos tempos modernos que introduz o pluralismo de visões e o relativismo dos pontos de vista.

confrontados no final: o que é que representa o objecto criado: para o grupo que o criou e para os restantes grupos. As caixas transformaram-se em: nave espacial, carro voador, montanha com flores, robot, floreira. A turma viu nestes objectos: nave espacial – armário, uma casa, um moinho. Carro voador – abelha, pássaro, nave. Montanha – cesto de flores, um arranjo de mesa. Robot – uma menina, um boneco, um cão. Floreira – um jardim, um campo na Primavera. Todos perceberam fazendo aquilo que se pretendia que percebessem.

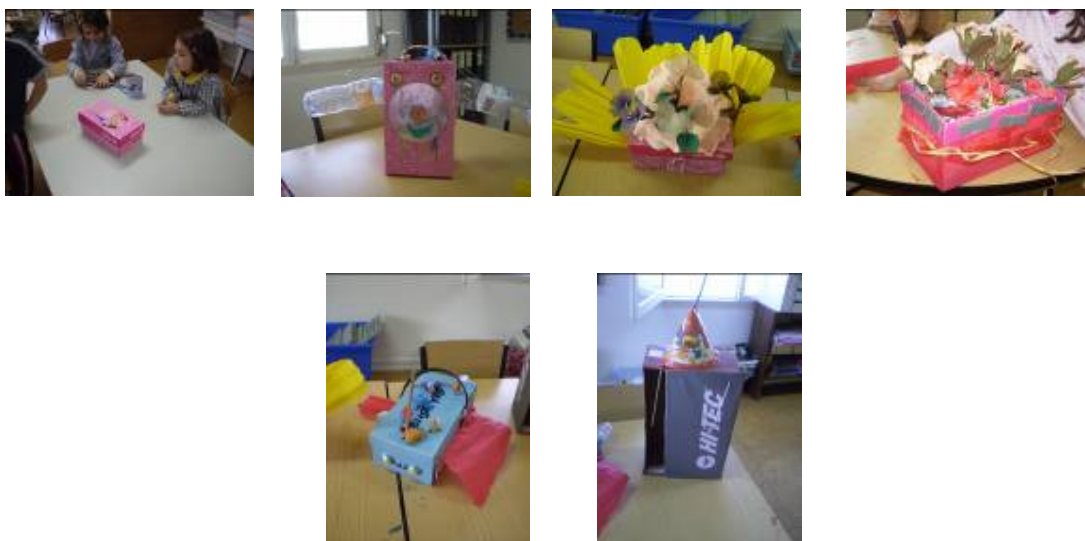


Imagem 59 – Nem tudo o que parece, é! (11/3/09).

Dom Quixote e Sancho Pança no seu percurso de aventuras enfrentam “*Uma longa noite cheia de estranhos e horríveis ruídos*” (Dúran, 2005, p.69). É um tema bem conhecido das crianças é um assunto que faz parte da sua vida e com o qual têm de se confrontar e tentar resolver para bem da sua tranquilidade. Todos têm medo do escuro, todos ouvem barulhos estranhos durante a noite, quase todos resolvem o problema saltando para a cama dos pais.

Para sossegar medos, angústias e pesadelos mais uma vez recorremos ao livro: leitura da história *O sapo tem medo* (2001), de Max Velthuijs. Quando as crianças se apercebem que é um assunto que incomoda muita gente, de certa forma tranquilizam-se e falam desses medos muito mais espontaneamente. Falar do que nos preocupa aligeira os assuntos e aquilo que antes nos parecia terrível, é agora muito mais suave. Por outro lado encontrar a explicação para os barulhos nocturnos alivia e sossega. Foi esta reacção

que a turma manifestou quando falámos do medo, dos pesadelos, dos barulhos estranhos da noite.⁹

Este episódio da obra Dom Quixote tem ainda outra ideia subjacente e que as crianças ressaltaram: ter medo não é um sentimento exclusivo de ser criança, os adultos também têm medo e Sancho Pança é um exemplo disso. Esta ideia contribuiu também para sossegar os espíritos mais inquietos e chegar à conclusão que saltar para a cama dos pais não resolverá definitivamente o problema, pois os adultos também têm medo. A melhor solução será, sem dúvida, tentar arranjar estratégias pessoais, para viver e conviver com o medo que sentimos, sem deixar que este nos afecte demasiado.

As aventuras mirabolantes de Dom Quixote continuaram. Desta vez foi Sancho Pança que se encontrou em apuros, no episódio *Sancho pelos ares* (Dúran, 2005,p.54). São as vivências de infância do adulto que, algumas vezes, servem de motivação. Neste caso lembrámo-nos de um jogo de infância: *o jogo do lençol*.



Imagem 60 – Jogo do lençol 18/3709

Trata-se de um jogo social em que colaboram um grande número de jogadores, quantos mais melhor. Trata-se de fazer saltar algumas bolas num lençol que está em permanente movimento. O objectivo é fazer saltar as bolas e evitar que saiam do lençol durante o máximo de tempo. Permite imaginar a turbulência que Sancho sofreu enquanto foi atirado ao ar inúmeras vezes e levar as crianças a tentar controlar os movimentos. A representação gráfica, deste episódio serviu para a turma interpretar sentimentos e reflectir sobre o perigo de certas brincadeiras e as sensações desagradáveis que por vezes proporcionam. Todos desenharam Sancho Pança com um ar aflito, olhos muito abertos e a chorar, seria aquilo que pensam que sentiriam se estivessem no lugar da personagem.

⁹ Outro livro que ajuda a sossegar os medos é *Um pesadelo no meu armário* (2004) de Mercer Mayer. A componente textual e as imagens incentivam a desmistificação dos medos infantis, propondo um monstro tão assustado como a criança e despertando nestes instintos protectores. Há como que uma desvalorização de uma emoção: o medo, pela valorização de outro sentimento: a vontade de proteger.



Imagem 61 – Sancho pelos ares (18/3/09).

A física e a química deram também a sua ajuda¹⁰. Mais uma vez apelando aos conhecimentos que as áreas do saber nos proporcionam pudemos brincar, divertir e aprender, de uma maneira estimulante e enriquecedora. É o aspecto lúdico do saber que nos aproximou das personagens, das obras e dos seus autores, independentemente da distância que guardam de nós.

E os episódios acompanham a caminhada do nosso protagonista.



Imagem 62 – Como Dom Quixote via os moinhos (19/3/09).

Desta vez Dom Quixote e o seu amigo Sancho Pança enfrentam gigantes de braços abertos que não passam dos moinhos de vento de La Mancha (*A espantosa aventura dos moinhos de vento*, Dúran, 2005, p.34). Partindo da imagem da realidade, sobrepuseram a imagem que permanecia na cabeça do Dom Quixote.

Foi ainda proposta outra actividade integrada na temática da luz. Neste caso está relacionada com factores que influenciam o tamanho das sombras: As sombras crescem?¹¹ A turma pôde comprovar que a sombra de um moinho é muito maior se o

¹⁰ Como actividades complementares, fizemos uma experiência da área da física: o ar quente faz subir os objectos. Neste caso bolas de esferovite que saltam no ar com o jacto de ar quente da secador. Construir bolas saltitonas pertence ao domínio da química. Fazendo reagir determinados produtos como o borato de sódio, cola, em quantidades determinadas, consegue-se obter uma massa que moldada na forma de bola, salta, salta, sem parar.

¹¹ Tem como finalidade observar, experimentar e verificar as características da sombra dos objectos, quando alterada a sua posição em relação a uma fonte de luz. Partindo daquilo que pensam sobre este assunto foi-lhes dado uma ficha de registo, para assinalarem o tamanho que pensam que a sombra vai ter em cada uma das situações. De seguida fez-se a experiência com vários objectos, entre eles um moinho.

foco de luz estiver próximo do moinho. A sombra assim enorme faz lembrar um gigante com os braços abertos.



Imagem 63 – Experiências com luz (19/3/09).

Pudemos também ser os moinhos que se transformam em gigantes. Bastou colocar na cabeça um chapéu em forma de moinho, abrir os braços, afiar as unhas e cá estão novamente os gigantes de Dom Quixote.

Desta forma foi fácil encontrar uma explicação para justificar a loucura de D. Quixote.

Ele já era velho, se calhar não via bem, como os moinhos estavam longe só viu assim as sombras. E as sombras dos moinhos são como se fossem parecidas com gigantes muito maus. (Paulo): Os fios das velas podem parecer cabelos desalinhados de um gigante furioso, as velas os seus braços prontos a filar Dom Quixote, as paredes do moinho os corpos disformes e gigantescos dos gigantes, a sombra as suas vestes negras e horrorosas



Imagem 64 – Se tu visses o que eu vi... (19/3/09)

Como não havia Dom Quixote de atacar semelhantes monstros? Estamos mais uma vez com D. Quixote e como o compreendemos.

É caso para dizer, “Se tu visses o que eu vi” acreditavas em Dom Quixote.

Ainda na mesma linha de acção e tentando proporcionar à turma todas as estratégias e actividades que lhes permitiram brincar, desfrutar e jogar com as personagens, ambientes e enredos da obra foi construído, no espaço da biblioteca, um teatrinho de marionetas na sala de aula, com o objectivo de proporcionar momentos de fruição, prazer e momentos de leitura para além do livro. Este espaço foi projectado e construído por todos. Só assim o envolvimento é total e o prazer é pleno.



Imagem 65- O teatrinho de fantoches, brincar com Dom Quixote (23/3/09).

Chegou a vez do ataque às ovelhas. Trata-se do episódio em que Dom Quixote confunde um rebanho de ovelhas com *Os dois espantosos exércitos* (Dúran, 2005, p. 59). É um episódio que se presta a muitas abordagens e foi isso que fizemos. Como actividades de apoio à exploração e interpretação deste episódio principiámos com os provérbios ou ditados populares.

Um homem sem queixais é como um moinho sem mó, diz Dom Quixote depois de ter perdido os dentes com as pedradas que levou dos pastores furiosos. Queixais é uma palavra desconhecida, mas fácil de compreender, todos sabem o que são queixos todos já ouviram algum zangado ameaçar, *levas um murro nos queixos*, os dentes que estão presos a estas peças tão ameaçadas são naturalmente os queixais. Interpretar a frase foi também tarefa fácil: diz a Joana, *a mó é aquela coisa que serve para moer os grãos e fazer farinha, os dentes moem a comida por isso é isso*. A proposta desta vez foi recolher junto da família ditados populares sobre ovelha, cavalo, burro e dentes. Entretanto surgem os nomes colectivos. Começámos por contar algumas anedotas¹² sobre rebanhos alentejanos e manadas de elefantes. Depois brincámos aos nomes colectivos de verdade e inventados. Lemos o poema de Luísa Ducla Soares (1999), *A força das palavras*.

¹² A anedota cria empatia imediata, operando em termos de uma concepção lúdica da vida. É esta vertente da anedota que ajuda a dispor bem a motivar para outros assuntos, que aqui é abordada. Enquanto pequena narrativa, pode ser explorada de acordo com essas particularidades – caracterização de personagens, notações espaço-temporais, desenvolvimento e desfecho do argumento, exploração de significados, etc.



Imagem 66 – Nomes colectivos, trabalho de grupo 24/3/09

Dos provérbios que nos chegaram à mão vindos de casa seleccionámos os mais engraçados e trabalhámos um pouco o seu significado, sentido e intenção¹³. O provérbio, segundo Dom Quixote, é uma verdade incontornável, pois resulta das experiências de vida e dos saberes adquiridos por força dessas experiências. Como realça Ana Cristina Macário Lopes (citada por Bastos, 1999, p. 106) o provérbio nasce “no processo da sua absorção pela comunidade, que se concretiza em reutilizações permanentes”. Esta constatação é feita no nosso dia a dia e as crianças apercebem-se disso. É como diz a Diana, a propósito de um provérbio trabalhado, *isso é como tu dizes, quando um burro fala os outros baixam as orelhas, para nós ouvirmos, não é?* E a Ana confirma, *a minha mãe está sempre a dizer, em boca fechada não entra mosca, quando quer que eu me cale, eu não gosto nada*. Nas suas experiências de vida a criança é confrontada naturalmente com estas sentenças, umas vezes acha graça, outras nem tanto. A sua experiência pessoal neste domínio torna-a apta à interpretação e até à multiplicidade de leituras, condicionadas pelas situações em que é evocado. Daí o seu agrado ou desagrado pela sentença proferida.



Imagem 67 – Provérbios (25/3/09).

¹³ *Quem não pode morder não mostra os dentes. Escuta cem vezes e fala uma só. Em boca fechada não entra mosca. Macia é a língua e fica, duros são os dentes e caem.*



Imagem 68 – Dom Quixote (s) confraternizando (23/3/09)

Fomos confrontados com as seguintes interrogações: *Onde anda Dulcineia? (Ana). Pois é, ainda não vimos a Dulcineia em lado nenhum. E a Aldonza também não. (Rosaly). A Aldonza é a Dulcineia, estão na cabeça do D. Quixote é por isso. (Paulo). Existe, existe, ele gosta dela e luta por ela. Ela é a sua dama. (Rita Salomé). Só que não apareceu porque ela é fina, não anda nas aventuras (João). Não é nada, é porque é a fazer de conta, ela não aparece mas existe, é como a brincar (Joana Isabel). Eu não sei mas acho que não pode ser assim, ela é bonita e faz coisas que as damas fazem e não anda a trabalhar nem nada. Por isso existe, nós é que ainda não chegámos à parte onde ela está. (Leonor).* Foi assim que introduzimos a segunda parte da obra de Cervantes. Para procurar Dulcineia seleccionámos dois episódios: *O encantamento de Dulcineia e O desencanto de Dulcineia e os açoites de Sancho* (Dúran, 2005, p. 133 e p.144). Entretanto as personagens foram andando por aqui, em marionetas, em bailes, em festas etc. Manter uma estreita ligação das mais variadas formas é a estratégia para manter o envolvimento, a motivação e o afecto.

Lemos o episódio sobre *O encantamento de Dulcineia* (Dúran, 2005, p. 113). Encantadas estão e sempre estiveram as mouras por isso se chamam *mouras encantadas*.



Imagem 69 – As mouras encantadas (Rita, 5 anos, Carolina, 4 anos; 30/3/09)

Falámos de mouras de como eram lindas, bondosas e sofriam escantadas em fontes, grutas, outeiros e outros locais sombrios só porque se apaixonaram por quem não deviam ou por terem um pai severo e intransigente.

O tema das mouras é um assunto muito motivante para as crianças, sobretudo pelo mistério, fantasia e magia em que estão envolvidas¹⁴. É a fantasia, a sedução que encanta as crianças. O facto de ocuparem lugares sombrios, afastados da vida social comunitária, repletos de história e segredo causa algum “suspense” e um certo receio que desperta a curiosidade dos mais novos. Ouvir lendas de mouras encantadas, brincar com elas, desempenhar papéis, dançar com véus, lenços, roupas brilhantes e transparentes é entrar no mundo da fantasia e através do faz-de-conta vivenciar uma das mais belas tradições da cultura oral portuguesa.

Entre encantamento e desencantamento Dom Quixote continua a amar a sua Dulcineia à distância pois como diz a Sancho Pança: *Não te disse que em todos os dias da minha vida nunca vi a sem par Dulcineia e que só estou enamorado de ouvido? – replicou, aborrecido, Dom Quixote* (p.113).

Mas Dom Quixote não é caso único. Também os poetas medievais amavam as suas damas com um amor cortês e dedicavam-lhes Cantigas de Amor sem se aproximarem delas. Até os reis se dedicavam a esse tipo de amor. D. Dinis foi um dos nossos reis que por ser poeta se fartou de escrever cantigas de amor. E lemos uma das suas Cantigas de Amor, que pelo facto de ser escrita na língua da época, divertiu o grupo que não percebeu mas por isso mesmo achou graça. Às vezes o que causa estranheza serve para despertar atenção. Foi com este objectivo que esta temática foi abordada embora de forma rápida e simples precisamente para não desinteressar.

Dedicámos mais tempo e atenção a outra forma de amor à distância genuinamente português, mais actual e mais apelativo para a turma: o lenço de namorados¹⁵. Este material possui elementos muito motivantes para as crianças: a exuberância e vivacidade de cores, a simplicidade e variedade dos motivos muito de

¹⁴ As Mouras entram para o nosso imaginário como dotadas de poderes mágicos, sábias e possuidoras de tesouros subterrâneos, pois normalmente, o que nos é marginal e de certa forma desconhecido, torna-se alvo de fantasias.

¹⁵ Os Lenços de Namorados apresentam-se como a mais genuína forma poética e artística utilizada pelas moças do Minho para manifestar aquilo que lhes vai no coração. Os olhos teimavam em fugir-lhe para o jovem que no seu íntimo escolhera, o lenço era a expressão desse sentimento.

acordo com os próprios motivos das crianças, a singeleza e facilidade das rimas. São como ilustrações que possuem muito para ver, observar, comentar e interpretar. Apela também à experimentação, à vontade de imitar e criar novos padrões e novos motivos.



Imagem 70 – Reproduzir lenços de namorados 30/3/09

Todas estas abordagens, todos estes desvios e incursões nos mais variados assuntos foram a forma que encontramos para nos aproximarmos cada vez mais da obra de Dom Quixote de uma forma lúdica, formativa e agradável e que pelo prazer que dela retiramos, não nos causa grande transtorno saber que afinal o nosso cavaleiro andante morreu, e que em três dias se foi, pois para nós, como já o tinha sido para Emília de Monteiro Lobato: - *Morreu, nada!* – *Dizia ela – Como morreu, se Dom Quixote é imortal?*¹⁶ E nós como Dona Benta, ao ouvirmos isto ficamos também pensativos, mas acima de tudo muito satisfeitos.

A comprová-lo temos o nosso livro “Viva Dom Quixote que ele merece”, um carinho e um agradecimento em forma de livro, porque de livros se trata tudo o que vivemos experimentamos, sentimos e brincamos, na procura do envolvimento, da motivação e do afecto necessários à compreensão e gosto por aquilo que não era para nós e que afinal foi tão fácil, pois estamos a falar do melhor livro do mundo “O Engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha” e é impossível ficarmos indiferentes.

Imagem 71 – Um carinho em forma de livro 30/3/09



¹⁶ LOBATO, Monteiro, *Dom Quixote das Crianças*, disponível em <http://www.scribd.com/doc/2803845/Dom-Quixote-das-Crianças>, acedido em 20/3/2009

Algumas considerações:

Entender a criança como actor social, actuando na sociedade e recriando-a a todo o momento, é apreender a criança como produtor da sua própria cultura, passando a ser vista como um sujeito actuante, crítico e criativo. Desenvolve-se pelas experiências, pela interacção que ocorre com os seus pares, com os adultos e com o mundo, servindo-se dos jogos, do lúdico, da brincadeira para desenvolver as suas capacidades de inserção, apropriação e experimentação sociocultural. Segundo Sarmiento (citado por Fernandes, 2007, p.88), a convivência da criança com os seus pares, “através da realização de actividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento”

Através da sua própria cultura, e do contexto social em que está inserido, a criança exterioriza os seus sentimentos, expressa as suas ideias e impressões sobre o mundo, desenvolve competências e socializa-se, ganhando autonomia, inteligência e afectividade. Cabe-nos a nós em primeiro lugar reconhecê-las como produtores e construtores da sua cultura, ouvi-las e compreendê-las, para então pensarmos em propostas educativas baseadas no respeito pelas culturas infantis e nas relações entre crianças.

Vivemos num mundo em que cada vez temos mais informação ao nosso dispor, as crianças de hoje não são de maneira nenhuma as de ontem, também elas absorvem informação que lhes chega de todos os lados e das mais variadas formas. Caracterizam uma personagem de acordo com aquilo que apreendem do mundo que as rodeia, das informações que vão retendo e significando. Não querer atribuir a uma personagem que considera bonita, que lhe é simpática, com quem se identifica, características como cabelos loiros, é segundo aquilo que apreendeu da realidade e do mundo circundante, desprestigiante, pois ser loira no meio em que vive, não é uma qualidade mas um estigma. Procura para a sua personagem atributos que a valorizem, pois gosta dela. Outro momento interessante, no caso da menina que discordava da colega, foi o facto se ter coibido de explicar a razão da sua discordância em frente à colega, visto esta ser loira e poder ferir susceptibilidades. É esta compreensão do mundo, é esta a forma de

estar no mundo das crianças de hoje, que faz com que estejam muito mais aptas a interpretar, compreender e aceitar mesmo aquilo que não foi feito a pensar nelas. Possuem já a capacidade de ver mais além, o mundo actual proporciona-lhes esse entendimento e essa competência.

Ler passa a ser um processo que rompe os limites das problemáticas colocadas pela linguagem verbal, para abranger a diversidade de combinações e os efeitos produzidos. Se a leitura na escola deve ter um espaço, esse espaço deve ser de mediação entre a criança-leitor e o mundo para que ela redimensione valores e horizontes. A leitura é mais solidária e enriquecedora se for feita do livro para a vida, porque inquietando-o fornece-lhe dados para formar uma consciência crítica que o irão auxiliar na mudança, na descoberta ou redescoberta do mundo que o rodeia. O espaço de mediação abrange tudo aquilo que configure o quotidiano. A acção mediadora ocorre a partir das intervenções do outro, em ambientes de contacto humano, envolvendo todos os participantes. No processo educativo, a tomada de posição, o diálogo, o argumento e as condições de intervenção, são atitudes desejáveis quando se procura qualidade nas relações entre sujeitos e o mundo. Assim, em contexto educativo a interacção no diálogo e na escuta, apoiada na acção e experimentação, como forma de educar, pressupõe contribuir para tornar os participantes do processo, sujeitos activos, críticos, criativos e solidários. Segundo Aristóteles, a procura da Virtude e do Bem é um processo inacabado que associa reflexão, prática e treino, até que a disposição para a prática do Bem se torne um hábito que se pratica naturalmente, sem precisar de reflexão. Ora, o hábito não se molda pela reflexão, mas sim pela prática, pelo treino e pelo contacto com bons exemplos. Daí que o modelo da educação do carácter chame a atenção para a utilização dos três “Es”, as três estratégias essenciais: exortação, exemplo e envolvimento. Os valores são objectos ideais, não reais.

Com Dom Quixote, são os valores que estão em causa e o reconhecimento da necessidade de acreditarmos nos nossos ideais e lutarmos por eles, mesmo que seja necessário algum sofrimento e esforço. É também o exemplo de que nem sempre as nossas ideias são entendidas pelos outros e que apesar da luta, do esforço e da perseverança, muitas vezes temos de desistir, o que não significa perder mas substituir por outros princípios também nobres “ – *Senhores, já não sou Dom Quixote de la Mancha, mas Alonso Quijano, o Bom!*” (Dúran, 2005, p.196) Pelo envolvimento proporcionado pela exploração da obra, a mensagem circulou: devemos manter sempre

a nossa dignidade e acreditar em nós. Mesmo que os outros não compreendam as razões do nosso empenho e luta, aprendem a respeitarmos e a gostar de nós e o mais importante, sentimo-nos bem com nós próprios “ *E, se Cide Hamete não quis dizer qual era a sua (de D. Quixote) aldeia, foi para que todas as povoações da Mancha lutassem por alcançar essa glória. Como de facto sucedeu!*” (Dúran, 2005, p.196).

4.5.2 William Shakespeare – Romeu e Julieta

Verona aqui tão perto!

Assim como naturalmente Cervantes deu o lugar a Shakespeare, também La Mancha, o lugar dos moinhos de vento, deu lugar a Verona aqui tão perto!

Depois de conhecer o autor, a sua cidade, a sua casa, a trabalhosa tarefa que é escrever com pena, a quantidade de peças que escreveu, vamos começar pelo local onde tudo se passou. Conhecer Verona é localizá-la no mapa, observar fotografias, entrar na lenda e encontrar a casa de Julieta a sua varanda, conhecer as janelas por onde espreitou Romeu, o quarto onde se juntaram, a sala onde ouviu as reprimendas do pai, as ruas que devem ter percorrido. Aqui entrou o cenário, o cenógrafo e os ajudantes, carpinteiros, pintores etc. Assim o espaço do faz-de-conta entrou em obras. Organizaram-se as equipas, dividiu-se o trabalho, planeou-se, projectou-se e iniciou-se a remodelação do espaço.



Imagem 72 – Remodelação do espaço do faz-de-conta (20/4/09).

As casas estão pintadas e a varanda de Julieta está pronta. Foi dado o empurrão de saída, a partir daqui tudo fruiu com espontaneidade, o grupo ficou cada vez mais

entusiasmado, dando ideias e sugestões para avançarmos, só foi necessário encaminhar e orientar para podermos usufruir e tirar o máximo partido de tudo o que pudemos.

Nesta altura a turma é autónoma. Apenas precisa de pequenas sugestões e tudo corre naturalmente. As equipas formam-se por interesses e gostos pessoais, agrupam-se de acordo com o gosto que têm por determinada actividade, organizam-se em tarefas diversificadas dentro de cada grupo, começam e terminam a actividade a que se propuseram. Deixámo-los entregues a si e ao grupo a que pertencem e reclamámos no final o trabalho encomendado. A actividade termina quando está tudo tão limpo e arrumado como começou. Não existem chefes de grupo, nem responsáveis, pois todos já interiorizaram que cada um tem um papel a cumprir dentro do grupo que escolheu ou que formou. É esta autonomia e responsabilidade que permite a esta turma poder divertir-se e apreciar qualquer sugestão ou desafio que lhe é proposto, uma vez que não se sentem obrigados a nada e o esforço e trabalho que despendem é encarado como um jogo, uma forma de brincar, pois resulta quase sempre em prazer e isto vale para tudo ou quase tudo. E lá foi ressurgindo do amontoado de caixotes a nossa Verona, em tudo semelhante à de Shakespeare: as belas varandas, as janelas viradas para a rua, as casas de muitas cores.... e tudo aquilo que a nossa imaginação fez brotar.



Imagem 73 – A nossa Verona (21/4/09).

Podíamos por flores nas varandas. Eu vi numa fotografia que tu mostraste. (Margarida)
E falta a placa. Qual placa? A que diz onde fica Verona e tem uma seta a dizer que é para ali. E jardins, e árvores, e bancos e a rua. As sugestões caíam umas atrás das outras. São muito poucos os assuntos que não podem ser compreendidos pelas crianças ou que as crianças não se interessem por eles. E assim continuámos a trabalhar no espaço de Verona, o local onde se irá desenrolar toda a nossa vivência da história de Romeu e Julieta.



Imagem 74 – A festa anima o largo de Julieta (23/4/09).

As varandas estão floridas, as casas têm placas com o nome dos seus donos. Os vizinhos conhecem-se e a festa já anima o largo em frente da casa de Julieta e de vez em quando as rixas acontecem e as lutas de espadas são frequentes.

Teatro, dança, música, alegria, são ingredientes fundamentais no mundo do espectáculo, alegria, divertimento, brincadeira, são ingredientes fundamentais para nos envolvermos, e nos relacionarmos com prazer com Shakespeare e a sua obra. E Daniela Mercury traz-nos do Brasil a alegria e o ritmo contagiante da sua música, *O amor de Julieta e Romeu igualzinho ao meu e seu...* para animar as muitas oportunidades de festa que vão surgindo espontaneamente na praça de Julieta.

É assim que nos vamos aproximando do teatro e da obra do autor, considerado o maior dramaturgo de todos os tempos e da literatura, que escreveu para outros que não nós e pela qual já estamos rendidos. O teatro exige muito, é preciso muito trabalho, muitos pormenores para o espectáculo ser aquilo que deve ser, espectáculo. Os adereços são fundamentais pois a transfiguração exige pormenor, perfeição, detalhe, para iludir e convencer. O teatro é uma arte que explorou frequentemente a magia das máscaras¹⁷. Tirámos o maior partido da exploração deste adereço, uma vez que é um objecto pela magia que o envolve, que agrada, diverte e permite a multiplicidade de jogos e situações

¹⁷ As máscaras usadas no teatro chamavam-se *personna*, donde vem a palavra *personagem* para a figura representada. A máscara teatral revela a essência da *personna* representada, imprimindo uma identidade especial e genuína. Ao representar com uma máscara, o actor forçosamente entende como elevar o *personagem* para uma dimensão teatral, para além do quotidiano, então ele compreende o que é um verdadeiro *personagem* de teatro, inventado da vida e não um *personagem* da vida. (...) Durante um espectáculo, os actores trocavam de máscara inúmeras vezes, cada uma delas representava uma emoção ou um estado do *personagem*. A máscara transforma a vida de quem a possui. CARLOS, Ceia, E-Dicionário de Termos Literários, disponível em <http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/M/mascara.htm>, acedido em 22/4/2009.

de faz-de-conta. A máscara exige requinte, perfeição, beleza, empenhámo-nos em o conseguir.

Imagem 75 – A magia das máscaras (24/4/09).



Máscaras, adereços, guarda-roupas são objectos que fascinam. As roupas das personagens são um trampolim para dar o salto para esse mundo mágico de cor, fantasia e faz-de-conta. Sobretudo as meninas, nesta idade, dedicam muito do seu tempo a imaginar roupas, adereços, enfeites, tendo como referência os modelos das personagens que circulam na televisão nos vídeos nas revistas, nos produtos que gostam de consumir. Normalmente e no momento são as Barbies, as Winx, a Hanna Montana, a Hello Kitty entre outros, os modelos eleitos: desenham roupas como as das personagens, procuram que as mães lhes comprem roupas com estas marcas, as mochilas têm representado as imagens das personagens preferidas, os brinquedos são de preferência cópias de acessórios das personagens em voga etc.

Por outro lado, temos todo o guarda-roupa pertencente às histórias dos contos de fadas: o vestido da Cinderela, o capuchinho do Capuchinho Vermelho, o vestido em cores sinistras da madrasta, as roupas dos pajens e dos príncipes são atractivos muito interessantes e disputados por elas. Pela magia que envolvem, pela sumptuosidade dos fatos, pela carga afectiva que transportam são óptimos “engodos” para pescar grandes peixes. O vestuário do tempo da história do Romeu e Julieta apresenta características semelhantes ao das personagens dos contos de fadas. Detectados nas ilustrações dos livros ou imaginados por elas são o disfarce ideal para mergulhar nesse mundo de fantasia, cor, luz, simulação e imaginação que é o teatro, o espectáculo e as histórias.

Procurando “desintoxicar” a turma, pelo menos temporariamente, das doses maciças desses modelos que recebem pelos meios audiovisuais e não só, e aproveitando a afinidade que têm com as roupas das personagens das histórias tradicionais e dos

contos de fadas, procurámos despertar na turma o interesse por este tipo de vestuário e envolvê-los em actividades que canalizassem a atenção para estas indumentárias. A verdade é que não foi difícil, pois o guarda-roupa de que dispõem para vestir a pele das personagens de Romeu e Julieta obedece a esses parâmetros e eles usam-no e lidam com ele frequentemente. Foram programadas diversas actividades em torno dos adereços e guarda-roupa que foram executadas com uma certa sequência precisamente para não quebrar a ligação inicial e reforçar as intenções posteriores.

Agora que as máscaras estão prontas, vem aí o desfile de máscaras: cada elemento desfilará com a máscara que construiu, foram seleccionadas dois tipos de máscara de acordo com as usadas no baile em casa dos Capuleto: uma mascarilha feminina e uma mascarilha masculina. Foi-lhes dado o desenho base, a partir daí coube a cada artista fazer o seu melhor. Os acessórios para enriquecer as máscaras foram os mesmos para todos. O evento teve lugar na nossa cidade de Verona, os actores foram os criadores das máscaras, o público foi a turma 4, o júri foi escolhido de entre os elementos dessa turma. Outra das actividades programadas foi o baile de Carnaval na casa dos Capuleto. Aqui entrou o guarda-roupa, a música, a dança, a máscara e o faz-de-conta. Ainda dentro deste rol de actividades iniciámo-nos como figurinistas e estilistas. Criar os nossos modelos e construir uma revista de moda¹⁸ foi sem dúvida uma actividade estimulante. Foi isso que fizemos e a roupa de outros tempos e de tempos mais próximos, bate aos pontos os modelos que nos impingem diariamente.

¹⁸ Número 1 e único da revista “ O GUARDA-ROUPA DE ROMEU E JULIETA” Saiu hoje o primeiro e único número da nossa revista de moda (27/4/09). Inspirados nas personagens de Romeu e Julieta, imaginando-os a passear pelas ruas da bela cidade de Verona, dançando em bailes fantásticos repletos de luz, cor, música e vestuários magníficos, demos asas à nossa imaginação e criámos à boa maneira italiana, os modelos que compõem esta revista.

Somos um grupo de 25 criadores de moda e costureiros de alto gabarito que nos dispusemos a partilhar aquilo que nos vai na alma e no coração.

Shakespeare com Romeu e Julieta têm destas coisas...



Imagem 76 – Revista de moda *O guarda-roupa de Romeu e Julieta* (27/4/09).

Luzes, cliques e muito *glamour*, é assim que as pessoas costumam imaginar o mundo das passerelles: “Os desfiles são condutores da imaginação, criando vínculos entre o sonho e a realidade”.

Cenário, adereços, guarda-roupa, palco, público fazem parte do jogo, Romeu e Julieta foram os actores/ personagens principais. Foi através da ilustração que conhecemos Romeu e Julieta: *Ela era gira, e tinha uns vestidos bonitos, ai, quero ser a Julieta* (Carolina). *Ela punha flores na cabeça. Fica tão giro!* (Luísa). *O Romeu parece uma mulher tem saias curtas e cabelo comprido* (Fernando). *Nas outras imagens o cabelo não é comprido*. Em seguida iniciámos a leitura da nossa adaptação de Romeu e Julieta que tem por título Julieta e Romeu, facto que não passou despercebido à turma. Expliquei que se trata de uma adaptação e que a autora preferiu inverter os nomes. Porquê? Vamos tentar descobrir com a leitura da obra.

Como leitores do livro no seu todo (referimo-nos ao livro de Cinquetti, 2002) depois da capa e contracapa, dedicámo-nos à leitura e observação das guardas deste livro. A história começa precisamente na guarda inicial, onde à laia de introdução, a autora nos transporta do momento presente para um passado onde ocorreu a história que nos vai contar. Esse presente vive à volta do romantismo que caracterizou e continua a caracterizar, a história de Romeu e Julieta, tal como podemos comprovar através dos olhos da criança, que observa as mensagens de amor gravadas na porta de Julieta. As imagens que a criança observa (mensagens, varanda), se por um lado cumprem o seu

papel ao despertar-lhe a curiosidade e prender-lhe a atenção, por si só não chegam para dar asas à sua imaginação e desfrutar da história passada. Precisa do texto para a ajudar a formar o seu pensamento abstracto, permitindo-lhe, segundo Luísa Dacosta, experimentar, quase ao vivo, sentimentos e emoções, deixando-a a ela e a nós, crescer em experiência.

Em frente à casa de Julieta, na bela cidade de Verona, uma criança observava o muro coberto de inscrições e lia os nomes e mensagens cravadas nos corações enviados.

Depois voltou-se, ergueu por um momento o olhar em direcção à varanda e pediu-me que lhe contasse a história de Romeu e Julieta. (Cinquetti, 2002)

E para que é que escrevem nas paredes? Podiam dizer com a boca? Não se escreve nas paredes (Tomás). Mas na ginástica está tudo escrito, na porta, nos cabides, nos bancos. Isso não se faz (Rita). Nesta porta da Julieta os senhores que mandam deixam os apaixonados escrever as suas mensagens de amor. É um costume, uma tradição. Escrever é para registar para sempre.



Imagem 77 – Porta do ginásio (28/4/09)

É verdade que na ginástica não é um local onde se possa escrever. Está mal e a Rita tem razão. Sabem o que está lá escrito? Vamos ver.

A solução foi encontrada:



Imagem 78 – O nosso muro das mensagens de amor (28/4/09).

Mas assim não fica para sempre. O papel rasga. (Joana)

Pois, mas podem decidir mudar de amores e fazem outro papel. Se ficar registado na parede ou no muro é para sempre e já não podem mudar de amores.

Baseados na adaptação de Nicola Cinquetti, que estávamos a trabalhar, construímos um livro brinquedo em forma de teatro, da peça de Romeu e Julieta de Shakespeare. Este novo projecto foi evoluindo na medida em que o nosso envolvimento com Romeu e Julieta foi aumentando: É um livro composto por cinco folhas, tantas quanto os actos da peça de Shakespeare, cada folha representa mais ou menos o cenário de cada um dos actos. Na parte final do livro está agregada uma caixa com as personagens da história em massa, para poderem ser manipuladas em cima das folhas/cenários, à medida que as crianças vão contando a história e brincando com ela. Todos participámos neste projecto: o mediador construiu as personagens e a capa, a turma construiu as folhas/ cenários.



Imagem 79 – O livro-teatro (30/4/09).

As folhas do livro foram construídas à medida que a turma foi explorando e trabalhando os diversos assuntos e partes que constituem o teatro e a história. Construímos o cenário de Verona pois é assim que a história se inicia: *Duas casas, iguais em nobreza, na bela Verona, onde pomos a nossa cena...*



Imagem 80 – Páginas - cenário do livro brinquedo em forma de teatro (28/4/09).

E o cenário do baile em casa dos Capuleto, cena tão ao gosto das crianças onde a cor, a luz, a fantasia e o faz-de-conta são os ingredientes ideais para dar asas à imaginação e ao lúdico: *Abram a sala! Abram! Abram alas! Soltem os pés, meninas* (Villas-Boas, 2007, p.63).

Como tinha sido planeado, teve lugar um espectáculo fabuloso de cor, disfarce e fantasia, o desfile de máscaras italianas. Nada faltou ao espectáculo. A sala estava preparada: a plateia com lugares marcados, os bilhetes, o arrumador, o palco, o júri, o cenário, os actores e adereços. Tudo estava como se esperava que estivesse num espectáculo desta envergadura:



Imagem 81- Adeus, voltem sempre, obrigada pela vossa presença. Não faltou nada, nem a simpatia do porteiro nos momentos da saída (5/5/09).

Lemos finalmente toda a história de Romeu e Julieta. A adesão foi total, nem esperava outra coisa. No fim, o ambiente transbordava de emoção: *é tão linda, só me apetece chorar!* Nas palavras de desabafo da Joana estava toda a emoção da turma visível nas suas caras. Não dissemos nada. O momento não o permitia. Ficámos assim calados como que a “remoer” emoções e sentimentos. O Ruben chorou e foi “arejar”. Não lhe perguntámos porque chorava. Já sabíamos.

Passado um bocado todos procuraram o livro. Por vezes o silêncio depois das palavras é essencial. Todos precisamos de “digerir” aquilo que acabávamos de ouvir. A realidade e a experiência mostram-nos que Shakespeare pode ser apreciado por crianças desta idade, deve e ajuda-as a crescer e a compreender o mundo e a vida com grande responsabilidade e maior segurança, pois permite-lhes sentir emoção, desenvolver sentimentos e afectos pelos outros, tornando-se assim pessoas mais sensíveis, humanas, caridosas e que demonstram possuir capacidades em se apropriar, à sua maneira, dos recursos que disponibilizamos. Mais uma vez através da leitura e do faz-de-conta estavam criadas as condições para interpretar, significar e compreender aquilo que ouviram. A compreensão de um texto literário mais do que aptidão envolve,

principalmente desejo e curiosidade que desencadeia pesquisas, análises, comparações e reflexões na procura da concretização desse objectivo que permitirá à criança, a longo prazo, alcançar preparação e sensibilidade. Os textos que mais impressionaram, as personagens com quem mais se identificaram, são transportados para a cena numa visão infantil e pessoal idealizada. Esses momentos seguiram a recepção da história, a sua interiorização e finalmente foram alvo de experimentação e interpretação individual ou em grupo.



Imagem 82 – Romeu e Julieta em casa de Julieta (6/5/09).

Romeu e Julieta dançaram, namoraram e passaram a noite juntos. E a Joana perguntou: *e eles fizeram sexo?* Mais uma vez é a curiosidade espreitada pela quantidade de informação a que tem acesso que os leva a querer saber tudo.

A varanda de Julieta é um assunto que pelo seu simbolismo, pelo romantismo que envolve, pelo carácter emblemático que adquiriu através dos tempos, pode proporcionar momentos de exploração, interpretação e fantasia, propícios a numerosas abordagens.

Seleccionámos um conjunto de 6 poemas, de vários autores, com o objectivo de proporcionar à turma um envolvimento mais íntimo com a poesia, com a beleza e sonoridade das palavras, com as rimas, com o carácter poético deste tipo de texto. Esta turma gosta de poesia, gosta de ouvir poemas, quase sempre pedem para os repetir. As rimas a Dom Quixote foram lidas diariamente durante semanas a fio. O que mais cativa é a sonoridade das palavras, o facto de as palavras rimarem embala-os numa sensação de conforto e bem-estar, que gostam de sentir. Por isso pedem frequentemente que leia o que acabei de ler. É a mesma sensação que Garcia Lorca descreveu no seu poema de amor: “...e há barcos que buscam ser olhados para poder afundar-se tranquilos”.

É a graça das palavras, o som que delas sai, que as encanta. Por isso a Rita chegou muito orgulhosa do poema que fez em casa e pediu que o lesse a todos:

As rosas são vermelhas
O céu é azul
Qual é a rosa mais linda de todas?
É a rosa amarela, linda como o sol,
Ou como uma estrela amarela a brilhar à noite,
Com uma linda lua ao pé, o sol e o planeta Terra.¹⁹

O diálogo da criança com a poesia possibilita essa aventura estética e criativa, pois provoca uma aproximação do belo e das emoções que ele suscita, à medida que as coisas e acontecimentos comuns aparecem de maneira nova e palavras também comuns associam-se de modo imprevisto para gerar efeitos de surpresa, de beleza e de humor. Não interessa que as rosas sejam vermelhas, nem que a mais linda seja a amarela. O que interessa são as emoções que a Rita sentiu ao abarcar esta experiência criativa e a sensação de bem-estar que a sua criação lhe proporcionou.

Para introduzir esta actividade começámos pela música. A poesia e a sua ligação à música, ao canto e à valorização de determinadas ritmos e cadências provocam as mesmas sensações nas crianças: o prazer de ouvir, a musicalidade das palavras, os efeitos rítmicos, as repetições, a componente lúdica dos sons e dos sentidos, daí a razão da grande atracção que exercem.

Menina estás à janela com o teu cabelo à lua... de Vitorino, foi a música que deu o mote, pois de janelas, de amor, de namorados, de segredos, trata a varanda de Julieta. Ao abrir janelas, deixamos circular o ar. Ventilamos. Arejamos o espaço. Deixamos que entrem e saiam informações. Fazemos circular ideias.

A janela é o ponto privilegiado do olhar para o exterior, com ligação ao interior. Podemos projectar a direcção do nosso olhar para o espaço aberto, o espaço novo onde a aventura, o desconhecido, espera sempre por nós. Podemos ver as pequenas coisas que se passam na rua ou fixar o horizonte e ver muito para além dele. É este percurso do olhar que pretendemos com as nossas janelas: aprender a ver o que se passa na “nossa rua” para podermos olhar com segurança o que se passa mais além do que a nossa vista

¹⁹ Diário de bordo, 7/5/2009, p. 130.

alcança. Para isso servimo-nos da pintura, as janelas da Maluda ajudam-nos nesse percurso que agora encetámos.



Imagem 83 – Das janelas de Maluda... ou da Minha janela á tua...(7/5/09).

Da minha janela à tua... Poema de Luísa Ducla Soares: brincar com as personagens do poema, imaginá-las, colocá-las à janela pode ser um jogo divertido assim como o poema o é.

Ó que lindo rapazinho, poema de Alice Vieira: fomos descobrir quais as personagens a que se refere cada quadra. Procurámos nas revistas figuras que correspondessem a essas personagens, colámo-las nos espaços correspondentes a cada quadra e assim todos compreendem de quem se está a falar.

Levava um jarrinho, é um poema de Fernando Pessoa: desta vez são os objectos o motivo da nossa procura.

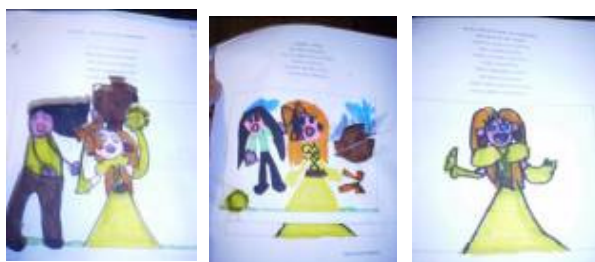


Imagem 84 – A ilustração do poema de Fernando Pessoa (7/5/09).

O poema apresenta três situações: o que levava, o que aconteceu, o que aconteceria se não levasse. A ilustração que criámos para este poema permite que qualquer um o leia mesmo sem saber ler.

Canção, de Eugénio de Andrade é um poema que mostra que a mãe é que sabe. Vamos oferecê-lo no Dia da Mãe, assim também ela fica a saber o poema.

Menina bonita, é um poema de Alice Vieira, aqui são os sons das palavras que nos encantam. Vamos inventar um.

O Fernando tem uma panela,
A menina bonita levou com ela,
Na cabeça não! Na canela.

A menina bonita ficou zangada
Chamou o bicho mau para lhe dar uma estalada.

O bicho mau chamava-se Boró
Comia tremoços com o gato Totó
Os dois brincavam à bola
A menina bonita ia prá escola. (diário bordo p.132)

Janela, de João Pedro Mésseder, poderia ser o que Romeu pensava de Julieta quando a observava escondido. Nós achámos que sim.

Brincar com os poemas é uma forma de nos relacionarmos com a linguagem poética, com a sonoridade, ritmo e musicalidades das palavras, de uma forma lúdica. Foi isso que fizemos e agora temos mais um rol de palavras para nos aconchegarmos.

É de descoberta em descoberta, através da brincadeira séria, que vamos adquirindo a sensibilidade e o talento para compreender o mundo. É como diz Shakespeare: *Nós somos feitos do tecido de que são feitos os sonhos*.

Algumas considerações:

Vivenciar, partilhar, brincar e sobretudo divertirem-se com aquilo que aprenderam, jogar com os conhecimentos adquiridos, experimentar e tirar partido das componentes e das várias fases que constituem o espectáculo e o teatro é aproximarmos e envolvermo-nos com realidades que de outra forma nos passariam despercebidas ou nos pareceriam desinteressantes. Assim, através do jogo, do lúdico, do divertimento e do faz-de-conta desfrutámos do mundo que nos rodeia, adaptando-nos à vida e encontrando o seu sentido. Desta vez foi Shakespeare e a sua obra, que nos proporcionou a possibilidade de conquistar esse sentido permitindo-nos servir de todo o nosso potencial de aprendizagens cognitivas, emocionais, criativas e estéticas, através das relações que vamos estabelecendo.

4.5.3 Luís de Camões – *Os Lusíadas*

Quem resolveu aqui entrar? Foi o mostrengo que está no fim do mar.

O mar espera por nós. Com o título “*Quem resolveu aqui entrar? Foi o mostrengo que está no fim do mar*”, vamos conhecer, fantasiar, brincar, com Camões e a sua grande obra *Os Lusíadas*. Grande em quantidade de palavras, imensidão de letras, número de páginas, grande em qualidade, valor, riqueza de temas, aventura, feitos e palavras bonitas. Por ser grande em todos os sentidos, ficaremos por dois episódios que pela importância dos temas, riqueza das situações, multiplicidade de emoções e sensações que nos poderá proporcionar vai certamente despertar em nós, cativar-nos e levar-nos a desfrutar com entusiasmo e interesse essa grande obra desse grande poeta.

O assunto é fascinante, pertence ao imaginário das crianças: as grandes viagens dos portugueses por mar. Mar até então desconhecido, mar assustador, repleto de monstros, perigos, tempestades, e outras coisas que nem queremos imaginar. Esta vertente do mar é muito estimulante, é o medo a falar mais alto, é o medo que os outros sentiram a tomar conta de nós, é o medo daquilo que não conhecemos e que não dominamos, é o medo do medo: *eu tenho medo dessas coisas, mas quero que tu contes, eu gosto, não sei, é assim uma coisa que dá medo mas é bom. São histórias giras, mas de noite sonho e tenho mais medo. Depois vou para a cama da minha mãe e durmo. Eu gosto, tenho medo mas é tudo a fingir* (Bianca).

O medo do desconhecido é dúbio em emoções. Sabemos que existe, pois além do medo, ele faz surgir também a curiosidade. Não é raro que, motivados pela curiosidade atravessemos a barreira invisível para alcançar o desconhecido tão temido, lutando até contra nós mesmos. Defrontamo-nos com questões que até então não existiam e que só surgiram a partir do medo, o medo que somente é superado pela vontade de transpor uma barreira e de vê-lo transformado em pó. Para superá-lo, no entanto, é preciso desvendar o que se esconde por trás do desconhecido que gera este medo. Para tentar acalmar emoções, para tentar descobrir o que gera esse medo, para entendermos os marinheiros de outros tempos, falámos de monstros marinhos, monstros de então. E os monstros da nossa imaginação apareceram por todo o lado. Monstros de dentes afiados, monstros de um olho só, monstros de duas cabeças com pensamentos gulosos, monstros apaixonados.



Imagem 85 – Os monstros da nossa imaginação 15/5/09

As crianças pela familiaridade, proximidade e frequência com que abordam estas temáticas têm já uma certa afectividade pelos monstros e seres terríveis, permitindo-se já manipulá-los e imaginá-los com humor e ironia e apelando até a um certo sentido cómico e humano. Pelo contacto com livros como *O Cuquedo*, *O Grufalão*, *A Filha do Grufalão*, *Um Monstro no meu Armário* e muitos outros, a criança vai sentindo o monstro como familiar, próximo e muitas vezes até cómico. Na produção actual, o monstro surge, frequentemente, humanizado e muitas vezes frágil e carente.

Desta forma conseguem compreender os medos e receios dos homens de outros tempos, que não conseguiam explicar o que não compreendiam e desconheciam, não tinham acesso a outras visões do monstro como ser incompreendido, diferente, estranho, mas também sensível, humanizado e carente e até cómico, e por isso tinham medo: *Os marinheiros eram cá uns medricas, não sabem que os monstros não existem, são as pessoas que inventam para meter medo* (João Pedro). *Eu cá tenho medo de monstros, mas só de alguns os mais feios, os outros são giros* (Bianca). *Não é nada disso, eles tinham medo mas era dos monstros do mar os dos livros são a fingir. E eles não sabem ler livros nem nada. A gente não sabe mas a professora lê e nós não temos medo dos monstros que os livros contam, eles fazem coisas giras e fazem rir* (Paulo). *Eu quando sonho com monstros, acordo e digo que é a fingir e que não existem depois vou para a cama da minha mãe e já não tenho medo* (Rosaly). *No tempo de antes não havia livros como os teus, é por isso que os marinheiros não sabiam que os monstros não são a sério e tinham medo* (Miguel).

Qualquer criança compreende muito bem os medos dos marinheiros de então, são afinal os seus próprios medos e receios encarnados nos seus monstros do quotidiano e com os quais aprendem a viver, a vencer, e a sossegá-los, com a ajuda dos livros e das histórias que abordam esta temática. Esta “bagagem” que a literatura infantil

contemporânea lhes fornece, permite-lhe evoluir e crescer em maturidade e assim lidar com naturalidade, através do jogo e da brincadeira, e já com uma certa ironia, com medos, monstros e outras coisas terríveis. A verdade é que o medo está lá, os monstros permanecem mas de um modo aceitável, sem estorvarem demasiado e permitindo uma certa tranquilidade e sossego a quem convive permanentemente com eles.

Como os portugueses de outros tempos, também nós estávamos ansiosos por partir. Os medos estão controlados e a viagem é longa. E tal como já tinha acontecido anteriormente em relação a La Mancha, desta vez é Verona que dá lugar ao mar salgado. Um mar português, nas palavras de Fernando Pessoa, *Ó mar salgado, quanto do teu sal / são lágrimas de Portugal! Por te cruzarmos, quantas mães chorarem, / quantos filhos em vão rezaram! / Quantas noivas ficaram por casar/ para que fosses nosso, Ó mar!...* (Gomes, 2008, p.22) e Amália com o seu fado *Barco negro* ajuda a reforçar emoções. Iniciámos a construção do mar, mais concretamente do espaço que rodeia:

... aquele oculto e grande Cabo
 A quem chamais vós outros Tormentório
 [...]
 Aqui toda a africana costa acabo
 Neste meu nunca visto Promontório (*Os Lusíadas*, est. 50, 2002, p.217).

Dedicámo-nos à construção de terríveis monstros marinhos que ameaçavam engolir os barcos.



Imagem 86 – Terríveis monstros marinhos (18/5/09).

Mas não era só de terríveis monstros que era feito o perigo que preocupava e aterrorizava os marinheiros.

Contar-te longamente as perigosas
 Coisas do mar, que os homens não entendem,
 Súbitas trovoadas temerosas
 Relâmpagos que o ar em fogo acendem,
 Negros chuvaeiros, noites tenebrosas,

Bramidos de trovões, que o mundo fendem
(*Os Lusíadas*, est16, 2002, p.206).

Imagem 87 – ... as perigosas coisas do mar 20/5/09



Visualizar esses perigos descritos por Camões resultou no seguinte quadro:

*Uma nuvem, que os ares escurece,
Sobre nossas cabeças aparece.
Tão temerosa vinha carregada,
Que pôs nos corações um grande medo;
Bramindo, o negro mar de longe brada
Como se desse em vão nalgum rochedo*
(*Os Lusíadas*, est. 37, 38, 2002, p. 213).

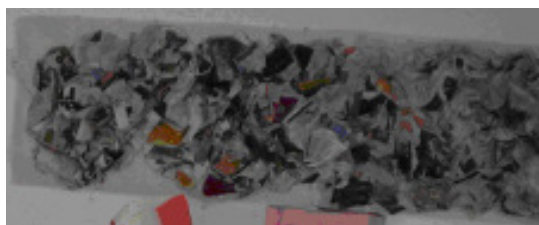


Imagem 88 – Uma nuvem que os ares escurece (21/5/09).

Foram várias as adaptações que utilizámos para percebermos Camões e a sua mensagem, assim como textos de outros autores. Sempre que considerávamos que a turma percebia a linguagem do poeta, eram lidas estrofes de *Os Lusíadas*. A verdade é que gostaram de ouvir ler estas estrofes e permanecerem atentos, conseguindo na maioria das vezes perceber o que o autor nos queria dizer. Nunca foram feitas estas leituras sem primeiro ter sido trabalhado, de diversas formas e com o auxílio de outros textos, o assunto que o autor trata no poema. Também são seleccionadas as estrofes de acordo com o encadeamento que demos ao tema, na tentativa de, através do

envolvimento pessoal, do jogo, do faz-de-conta e do lúdico, levar a turma a interpretar, divertir-se e aproximar-se da mensagem de Camões.

Não pretendemos que este grupo consiga entender *Os Lusíadas*, pretendemos simplesmente que vivam uma experiência estimulante e motivadora com base nesta obra e que mais tarde, quando ouvirem falar n'*Os Lusíadas* se possam recordar que já brincaram ao Adamastor, ou às viagens dos portugueses por mar: *Queres vir brincar à viagem dos portugueses?* (João) *Mas ainda não fizemos o barco e não temos o mar, só o mau tempo e os monstros!* (Tomás) *Não faz mal, é a fazer de conta, é bué da fixe!* (João)

E foram, o mar, imaginaram-no, o barco, serviram-se de duas cadeiras.

E as velas? Como vai o barco andar? *As velas, é isto!* (João) As costas das cadeiras.

Construímos uma caravela para podermos navegar nas águas da nossa imaginação: *Cruz de Cristo, cruz das velas das antigas caravelas...*



Imagem 89 – Uma caravela para darmos asas à nossa imaginação (25/5/09).

Esperávamos com este espaço, insuflar de fantasia as velas da nossa imaginação e com o jogo, o faz-de-conta e os conhecimentos que vamos adquirindo, poder compreender um pouco melhor o mundo em que vivemos e a mensagem que Camões nos transmitiu através de *Os Lusíadas*. Desta forma poderemos ter a esperança de um dia virmos a sentir pela leitura o mesmo prazer que sentimos hoje pela brincadeira que ela nos proporciona. Afinal é tudo uma questão de cultivar o gosto, adubá-lo e alimentá-lo, ele crescerá forte e bem enraizado e os seus frutos serão os melhores. Se fomos felizes com determinadas experiências, se elas conseguem permanecer dentro de nós, é certo que as procuraremos.

As caravelas partiram para o mar. Caravelas repletas de valentes marinheiros, homens corajosos que apesar do medo, enfrentam o desconhecido com muita determinação, enfrentam a doença e as privações com resignação, passam dificuldades,

saudades e perigos com muita vontade de vencer e cumprir as suas missões por não quererem desagradar a el-rei nem desiludir o seu país.

Responsabilidade, empenho, perseverança, são valores que podemos trabalhar conhecendo, brincando, fazendo de conta que somos marinheiros e navegadores embarcados nessas caravelas. Para isso temos de explorar este assunto e percebermos o que foi a vida dos navegadores e os motivos que os levavam a enfrentar tantas dificuldades. Para isso organizámos equipas de navegadores dividindo a turma em 6 grupos de 4 elementos e em que cada grupo ao embarcar na caravela assume os diferentes papéis: o comandante, o homem do leme, os remadores, o vigia.

Depois é deixá-los brincar livremente e verificar que os grupos ao fazerem de conta estão também a desenvolver valores como o espírito de equipa, a solidariedade, o respeito pelos outros: *Olha comandante este remador não sabe nada remar. (remador). Sei, sei, só que me enganei. (remador). Eu é que mando, calados. (comandante). Mas ele tem de remar como eu, assim o barco não anda, ele faz assim para a frente e tem de ser para trás. (1º remador). Não faz mal, o barco anda igual, remem, remem. (comandante). Terra à vista! (vigia). Ainda não é, ainda não encontramos nada, é só mar. É sim senhor, terra à vista! (vigia). Olhem um monstro marinho. Mata-o! (vigia). Não tenho pistola! (remador). Não faz mal dá-lhe com o remo. (o outro remador). Pronto, já fugiu. (vigia). Agora vamos dormir, já é noite (comandante).*

Deitaram-se todos no fundo do barco menos o homem do leme, calado e concentrado não participou na conversa, guia o barco com muita atenção rodando o leme para um lado ou para o outro e acompanhando este movimento com o corpo. Desempenha o seu papel com muita convicção e para tornar a brincadeira mais empolgante a música ajuda: *O homem do leme, dos Xutos e Pontapés.*

São estes momentos lúdicos que permitem à criança desenvolver capacidades, adquirir competências e desenvolver conhecimentos com prazer, pois está a brincar e a divertir-se com base nas leituras que ouviu de e sobre *Os Lusíadas*. Mas o jogo vai ficando mais exigente e agora os actores reclamam os adereços: *Professora, as roupas dos marinheiros das caravelas como eram? Eu vi naquelas figuras que tinham roupas de andar nos barcos.* (Rita) Foi difícil arranjar roupas parecidas com as das imagens mas cá estávamos nós como intervenientes activos no processo, a procurar encaminhar os assuntos para podermos viver em simultâneo outras experiências e sabermos utilizar as potencialidades que outras artes põe ao nosso dispor aliadas à criatividade e

capacidade de imaginação que sabemos que a turma possui. Foram colocadas perante a turma 5 camisolas brancas e propusemos-lhes que as transformassem nas camisolas dos navegadores de Luís de Camões. Aceitaram-se propostas e foram a votação. Fazer riscas de marinheiros, fazer a bandeira de Portugal, fazer as coisas que os marinheiros viram no mar, foram algumas das propostas, houve também quem propusesse fazer flores e corações mas a turma rejeitou estas propostas. Ainda tentámos justificá-las como: Saudades da família representada pelos corações, ou desejo de ver flores, coisa difícil numa caravela, mas as nossas sugestões não foram aceites. A turma optou pela proposta que sugeria fazer aquilo que os marinheiros viam no mar

E as descrições de Luís de Camões estão presentes nestas camisolas:



Imagem 90 – As camisolas dos nossos marinheiros 27/5/09

Súbitas trovoadas temerosas
Relâmpagos que o ar em fogo acendem,
Negros chuveiros...
Uma nuvem, que os ares escurece,
Sobre nossas cabeças aparece
Me anda Tétis cercado destas águas.
Uma figura se nos mostra no ar, robusta e valida, de disforme e grandíssima estatura...
(Os Lusíadas, 2002, pp.206, 213,220).

Imagem 91 – Os nossos valentes marinheiros em viagens tenebrosas (28/5/09).



Conhecer o monstrengo foi a nossa próxima etapa. Fernando Pessoa descreve-o na perfeição e foi essa descrição²⁰ que usámos numa primeira abordagem. No seu poema o poeta utiliza a repetição “três vezes” que reforça a imponência, maldade e o sentimento de terror que o monstrengo inspira. Essa repetição não permite descontrair pois o monstro insiste em rodar, voar, chiar três vezes, e não permite também deixar de sentir medo, pois o homem do leme três vezes ergueu as mãos e as repreendeu e tremeu. Por outro lado, funciona como um refrão, que repete a mesma ideia e os mesmos sentimentos não deixando de cativar as crianças e mantendo-as presas ao poema. Como refrão funciona também a frase “El-rei D. João II”, que permite que a criança rapidamente compreenda que existe alguém mais poderoso que o monstrengo e que o medo. Este refrão, com a palavra el-rei, é também muito apelativo, pois não conhecem o significado da palavra mas gostam do seu som e isso desperta-lhes a curiosidade para tentarem descobrir quem é e o que é El-rei.

Logo que terminámos a leitura do poema pediram para repetir, cinco vezes. No fim o Paulo perguntou: *quem é o El-rei? Esse nome é giro.*

Um livro traz outro e assim sucessivamente. O livro da colecção *Era uma vez um rei D. João II, O Príncipe Perfeito* (Oom, 2006) dá a conhecer aos mais novos episódios da vida deste rei, de uma forma simples e com alguma fantasia. Desde o início, o relato pressupõe um modelo de recepção fundado na identificação projectiva do príncipe menino com o pequeno leitor. Aliando a música e a ilustração a este relato é um livro que agrada às crianças pela simplicidade estilizada das ilustrações, do texto e das músicas. De fácil interpretação, prende a atenção e cativa as crianças que naturalmente compreendem quem foi El-rei D. João II, o que fez, quais os seus sonhos e desejos e como se torna difícil não fazer tudo para lhe agradar.

²⁰ O monstrengo que está no fim do mar
Na noite de breu ergueu-se a voar;
À roda da nau voou três vezes,
Voou três vezes a chiar,
E disse: «Quem é que ousou entrar
Nas minhas cavernas que não desvendo,
Meus tectos negros do fim do mundo?»
E o homem do leme disse, tremendo,
«El-rei D. João Segundo!»
[...] (Pessoa in Gomes, 2008, p.24).

Da leitura deste livro e audição do CD incluído, desenvolvemos a seguinte actividade (29/5/09): Depois do que ouviram ler e ouviram no CD como achavam que terá sido *El-rei D. João II – O Príncipe Perfeito*?

Se calhar ressonava quando era pequeno, o meu irmão rressona. Era corajoso. Combatia o medo, tinha medo mas fazia para não ter, era o rei. Era forte. Gostava do mar, dos barcos. Tinha amigos marinheiros. Era magro e vaidoso gostava de roupas bonitas. Acordava cedo para mandar no Portugal. Era alto e mais ou menos feio. Era rico. Comia tudo e não chateava. Era sonhador, tinha sonhos de mar. Ouvia histórias dos perigos do mar e às vezes tinha medo mas não ligava. Achas que o nome príncipe perfeito era bom para ele? Eu não acho, ele não era príncipe era rei. Eu acho porque ele queria que as pessoas fossem ricas e assim podiam comprar tudo. Eu acho que ele era chato, os marinheiros tinham medo dos monstros e ele queria que eles fossem para o mar. Podiam morrer. Eu não sei o que é perfeito.



Imagem 92 – El-rei D. João Segundo (29/5/09).

Camões descreve-nos a figura do gigante, as ameaças que fez, o castigo que os deuses lhe deram por ter sido atrevido e a sua grande paixão por Tétis. São várias as adaptações que usámos para nos aproximarmos ainda que levemente desta descrição de Vasco de Gama pela mão de Camões. Leonoreta Leitão dá-nos uma ajuda, assim como João de Barros. Com este material que recolhemos, estávamos mais à vontade para imaginarmos esse gigante que se chamava Adamastor e que fez tremer três vezes o homem do leme e não sabemos quantas mais, todos os navegadores que o gigante chamou de *gente ousada* e ameaçou *naufrágios, perdições de toda sorte, que o menor mal de todos seja a morte!*

Através do jogo imaginaram o gigante Adamastor, servindo-se dos dados que recolhemos dos textos lidos: *Figura enorme, de rosto fechado, de olhos encovados, de postura má, de cabelos crespos e cheios de terra, de boca negra e de dentes amarelos.*

Robusto e disforme. Barba imunda. Voz grossa e horrenda. Todos os trabalhos foram expostos e a turma votou nos três mostrengos mais monstruosos.

Nesta fase participei também na actividade, traria de casa, imaginado por mim um mostrengo chamado Adamastor, que caso agradasse à turma, integraria o espaço temático que temos vindo a construir. Esta proposta visava, como elemento interveniente e activo, postura que tem sido a adoptada ao longo de todo este projecto, partilhar, colaborar e participar em pé de igualdade com a turma em todo este percurso literário, dar o meu contributo e exprimir os meus sentimentos e emoções em relação ao Adamastor. A turma sempre achou natural e solicitou a minha presença nas actividades, brincadeiras e jogos como igual.



Imagem 93 – Finalmente quem resolveu aqui entrar, foi o mostrengo que está no fim do mar (2/ 6/09).

Lemos mais um texto intitulado *A paixão de Adamastor*, de Elsa Pestana Magalhães. É uma adaptação em prosa do episódio de *Os Lusíadas*, o Gigante Adamastor. É, por assim dizer, o lado lunar da face negra da alma de Adamastor, como refere Rui Veloso na sua música.

O medo e o terror inspirado pela figura grotesca, medonha, ameaçadora do gigante são totalmente superados pelo sofrimento, tristeza, infelicidade de Adamastor por amar quem não o quer. É tão poderoso esse amor que o leva a praticar loucuras e acaba sendo castigado pelos seus atrevimentos. E sofre e vive atormentado pela presença de Tétis que teima em banhar-se mesmo ali à sua frente. Por isso é tão mau, atormentado, ameaçador, revoltado. Ainda quis fugir mas nem isso lhe foi permitido:

Da mágoa e da desonra ali passada,
A buscar outro mundo onde não visse
Quem de meu pranto e de meu mal se risse
(*Os Lusíadas*, est.57, 2002, p.220).



Imagem 94 – Leitura partilhada de uma adaptação de *Os Lusíadas* 3/6/09

Compreender porque certas coisas acontecem, porque certas pessoas reagem de forma violenta e ameaçadora, compreender os outros, saber ouvir as suas justificações e razões, não tirar conclusões precipitadas, não julgar ninguém pela aparência, analisar todas as versões dos factos e concluir, é educar para os valores, é preparar as crianças para compreenderem o mundo que as rodeia, é saber interpretar o mundo, é ser um cidadão correcto, imparcial e honesto, é adaptar-se ao mundo em que vivem, é encontrar o seu sentido no mundo. A literatura abre portas e janelas para que vão ganhando independência e segurança interior: *Já estou com pena do Adamastor! Coitadinho do Adamastor. Podiam ter perdoado ele gostava dela. Ela também era má podia ter dito que sim. Ele está triste. Vou brincar para a caravela.* É assim que de adaptação em adaptação, de texto em texto vamos sendo conquistados pel’*Os Lusíadas*.

Mais um livro, *O barquinho que cresceu*, que nos vem ajudar a desfrutar mais um pouco dos temas de que nos fala Camões, o mar, a liberdade, o sonho, o desejo de aventura, a imaginação e a fantasia, aliando o jogo lúdico, o simbolismo, o faz-de-conta numa identificação com as brincadeiras que são as deles, faz deste livro um motivo de grande interesse para a turma. Conta a história de um barco de papel que navega, feliz, desde o parapeito de uma janela até à imensidão do mar e tem como tripulantes «botões de camisa, uma mola da roupa, seis caroços de azeitona e um grão-de-bico», na concretização de um desejo que representa a realização do povo português através da aventura marítima dos Descobrimentos. Este é um livro para ser todo lido. As guardas são muito interessantes e prenderam logo a atenção da turma e a curiosidade por conhecerem *mais coisas dos barcos*: como eram por dentro, as partes do barco, o que faziam os marinheiros etc. As ilustrações desempenham na perfeição o seu papel e foram motivo de grande partilha de opiniões, análise detalhada dos pormenores,

interrogações e pedidos de esclarecimentos. Falar da quilha do barco, compará-la com a quilha das aves, associar o nome à função, foram assuntos muito debatidos.

O que faziam os marinheiros quando não tinham nada para fazer? Foi uma das perguntas que nos deu a oportunidade de encaminhar o assunto para uma área que não deixámos nunca de trabalhar sempre que se insinua: a matemática: Se calhar jogavam ao loto. *O que é esse jogo? Podemos jogar.* Amanhã. E também o dominó.

Outra adaptação muito divertida que apela ao lúdico e à brincadeira é *Caçadores de Sonhos – A Porta dos Sete Mares* (2004). Baseado no episódio do Adamastor e na viagem dos portugueses para a Índia, Miguel Miranda escreve uma história muito engraçada atribuindo a passagem dos portugueses e o mau feitio do Adamastor a problemas com os dentes. É uma versão com justificações muito próximas das vivências das crianças e do medo que muitas sentem do dentista. Simona Traina ilustra este livro com muita originalidade e imaginação utilizando materiais que pertencem ao domínio da medicina como a gaze. As crianças através das ilustrações conseguem fazer a sua leitura da história, juntando-lhe comentários divertidos e gargalhadas que as ilustrações provocaram. É um livro que permite muitas abordagens, prende a atenção e desperta muito interesse nas crianças que recorreram a ele vezes sem conta.

Uma das estratégias utilizadas para abordarmos a história foi o computador: lemos a história ao mesmo tempo que as ilustrações digitalizadas passavam no visor. Depois foram só as imagens que serviram de instrumento de leitura, comentários e discussões sobre o que tinha acontecido. Experimentar executar trabalhos com gaze pode ser uma experiência nova. Foi isto que tentámos de seguida. Para tal foi necessário endurecer a gaze com cola, pintá-la às cores, deixar secar, para com a tesoura recortarmos as ilustrações que criámos e procedermos à montagem do desenho conforme a nossa imaginação e capacidades. Desta vez procurámos sobretudo interiorizar o papel de ilustradores e tentar perceber quão difícil pode ser fazer o que parece tão simples. A ilustração falou mais alto. Foi-lhes disponibilizada uma mesa de ilustração, onde com os materiais e técnicas seleccionadas pela turma demos asas à nossa criatividade enquanto ilustradores que desfrutaram das ilustrações dos outros. Os materiais seleccionados foram marcadores grossos, lápis de cor, gaze, cola e tesoura. As técnicas escolhidas foram o desenho, o recorte e a colagem. Depois cada um ficou entregue à sua criação. Os resultados foram muito positivos e a turma sentiu-se orgulhosa do trabalho que produziu.



Imagem 95 – A ilustração falou mais alto8/6709

Podíamos fazer um livro, já temos as imagens. Propôs o João.

Temos de deixar o Adamastor em paz, o tempo corre. Mas antes de darmos um saltinho a Coimbra e procurar a *linda Inês posta em sossego [...] nos saudosos campos do Mondego*, falámos da Nau Catrineta que tem muito que contar...

Logo para começar, o facto da nau ser Catrineta motivou e prendeu o interesse da turma, que se divertiu com o nome. Desta vez o desafio procurava “ler” a Nau Catrineta através de diversos registos artísticos: o poema recolhido por *Almeida Garrett* no *Romanceiro*, os painéis pintados por *Almada Negreiros* na Gare Marítima de Alcântara, a música de *Fausto*.



Imagem 96 – Painéis de Almada Negreiros

Pretendeu-se com esta actividade proporcionar à turma o contacto com vários manifestações artísticas do mesmo tema com o objectivo de lhe oferecer a possibilidade de experimentar diferentes sensações perante a variedade de registos, alargando assim o seu leque de sentidos e descobrir os efeitos que essas novos sentidos e sensações nela provocam. Ao seleccionar “textos” plurisignificativos, e possibilidades de diferentes leituras em diferentes registos criativos, poéticos e artísticos, sobre o mesmo tema,

estaremos a contribuir para desenvolver a sua competência literária e estética. Foi essa a intenção. O impacto que a pintura de Almada Negreiros causou na turma foi seguramente de deslumbramento estético, alguns dos comentários permitiram-nos sentir esse encantamento: *Tão giro!* (Joana). *Como é que ele conseguiu fazer isto?* (Paulo). *É muito fixe! Gosto de tudo* (Rosaly). *Isto está mesmo lá na parede? Como é que ele fez?* (João). *O Salvador Dali também conseguia?* (Rita).

O poema recolhido por Almeida Garrett originou uma conversa interessante na medida em que permitiu constatar uma vez mais que a turma tem perfeita consciência do que significa transmissão oral. Explicámos que a Nau Catrineta é um poema muito antigo que não se sabe quem o inventou, Garrett gostou e registou-o no seu Romanceiro. A reacção da turma a esta informação resume-se na seguinte conversa: *Então não sabem quem escreveu é porque andava de boca em boca, as pessoas ouviam e gostavam e contavam às outras pessoas, se calhar alguma pessoa também contou ao senhor que tu disseste e ele escreveu para não se esquecerem quando já não quisessem passar de boca em boca. Ou fossem todos velhos e já não se lembrassem. Pois também é tão grande que não se podem lembrar de tudo. E como é já muito antigo já muitas pessoas se esqueceram de tudo. As coisas que se escrevem não é preciso saber de boca em boca, pedem aos pais para ler, ou ao Paulo e à Joana e à Rosaly. Eu não consigo ler isso é muito grande. (Paulo) Eu também não, só consigo ler coisas das paredes, assim tanto não!* (Rosaly)

Pela música do Fausto tiveram oportunidade de dar expressão ao poema através do movimento pois optaram por dançar. Desta forma pusemos literalmente a arte ao serviço da nossa cultura.

Estavas linda Inês posta em sossego... nos saudosos campos do

Mondego. (CAMÕES, est120, 2002, p.157).

Para podermos ler e desenvolver a competência literária e para lhes poder proporcionar o acesso a mais adaptações de qualidade, optámos por trabalhar mais ou menos em simultâneo quatro adaptações da história de Pedro e Inês tendo por base o episódio de Inês de Castro de Os *Lusíadas*. Estes livros foram lidos à turma em momentos determinados e trabalhados a nível do texto, da ilustração e dos elementos

paratextuais continuamente e de diversas formas procurando sempre que possível a ajuda de outras formas de arte como a pintura, a música, o teatro etc.

A primeira versão que escolhemos para ler foi o livro da colecção *Era uma vez um rei... D. Pedro I* (2006), por ser a versão mais simples desta história ter o apoio do registo áudio e da música. Esta primeira leitura permitiu à turma conhecer um pouco da vida do rei desde menino: os seus gostos, a família, a forma como conheceu Inês, as obrigações de um rei, a história dos amores trágicos contada de uma maneira simples.

Imagem 97 – Registo de Pedro e Inês
(J. Miguel, 4 anos; 15/6/09).



Embora seja uma versão suave a turma ficou logo muito motivada e como primeira observação a Joana disse logo “*essa história é como a da Romeu e Julieta, só que mataram a menina sem ela querer*”. Esta pequena observação revela que a turma possui já alguma competência literária, consegue relacionar leituras, produzir sentidos, estabelecer diferenças, fazer comparações. A Rita acrescentou, “*professora não ficaste muito impressionada por terem matado a Inês? eu cá fiquei!*”, este comentário mostra que a criança possui imaginação e emoções e estas também as ligam ao mundo. Depois da leitura procuraram expressar as suas impressões através do desenho livre.

O facto de ser rei, terem um grande amor, Inês ser uma dama da corte, ser muito bonita ter longos caracóis loiros e olhos azuis, aparece registado nas suas produções, o que revela também capacidade de interpretação e compreensão do que ouviram ler. Os saberes que vão adquirindo através de múltiplas, diversificadas e continuadas leituras permiti-lhes disporem já de algum conhecimento do mundo: em todas as produções a Inês aparece com vestido comprido “*porque nos tempos de antes e dos reis as meninas vestiam vestidos assim e muito bonitos e nunca andavam de calças*” (Rita).

Imagem 98 – Expressando emoções através do desenho
(Rita, 5anos; 16/6/09)



A turma passou a viver à volta de Pedro e Inês e as meninas elegeram como seu modelo preferido a linda Inês. Mais uma vez literatura e matemática dão as mãos no exercício da aprendizagem. Vestir Inês, imaginar roupas e modelos bonitos para esta personagem é sempre uma actividade estimulante para esta turma. Baseando-nos nos padrões inventados para as roupas de Inês de Castro trabalhámos as sequências inspiradas no tema do amor.

Imagem 99 – Sequências (16/6/09)



Lemos outra versão da história de Pedro e Inês, desta vez *O Amor de Pedro e Inês, contado aos pequenotes* (2007), uma versão um pouco mais completa, que possui um atractivo muito interessante: a ilustração executada com rasgagem e colagem de papéis variados aliada a materiais como a lã, pedaços de madeira, cartão, tecido etc. Dedicámos uma atenção especial a esta ilustração e fizemos algumas experiências nesta área tentando produzir algumas ilustrações com este tipo de materiais.

Outro assunto interessante que resultou desta leitura foi o facto da turma por si ter conseguido detectar algumas diferenças entre os textos, especificamente a existência de dados sobre a história que não figuravam na versão anterior: *Olha este livro diz os nomes dos filhos da Inês (Zé). E também diz o nome dos homens maus que mataram a*

Inês (Carolina). Este livro conta mais coisas (João). Não diz o que faziam os dois quando andavam juntos, mas se calhar passeavam de barco no rio Mondego, depois as pessoas viam e também queriam e depois não gostavam deles. Eu vou fazer isso (Paulo). O Pedro está a ver se ninguém vê porque também queriam e não tinham barco e depois ainda era pior. A Inês não liga ela está contente por andar de barco. Tá a rir não vês? E tem assim os olhos fechados para gostar mais.



Imagem 100 – Pedro e Inês passeando no rio Mondego (Paulo, 5 anos; 18/6/09).

Tudo isto são tentativas de produção de sentidos, tentar explicar e compreender o mundo, interpretar o que ouviu ler, explicar o que não faz muito sentido para eles. Todos ficaram impressionados com a morte de Inês e todos consideram que: *ela não fez nada, estava sossegada ao pé dos campos do Mondego, foi o Camões que disse*. Achrom também que não havia motivo para a matar por isso não compreendem e procuram arranjar justificações. São estas preocupações e procuras que ajudam a abrir caminho à competência literária e à interpretação e compreensão do mundo que o livro e a literatura lhes proporcionam. Pensámos que este grupo já se encontra (se se pode dizer) numa segunda fase da sua formação de leitores. Depois de adquirem o gosto por livros, estão já a sentir a inquietação que as leituras provocam neles, o desejo de encontrar sentidos para o que ouvem ler assim como a necessidade de compreenderem o mundo de que os livros falam.

Sem esquecer o original, suporte, base onde assentam e da qual derivam todas estas adaptações, versões e leituras, regressámos sempre à origem, por isso lemos sempre as estrofes de *Os Lusíadas* que referem estes assuntos. Daí justificarem as suas dúvidas com Camões, ele disse, ele é que sabe, ele é que escreveu a verdade, o poema dele é que é o verdadeiro, confiam acima de tudo na palavra de Camões. Também

reforçámos esta ideia com as leituras que fazemos das estrofes que vêm a propósito do assunto que estávamos a trabalhar. Nunca foram lidas mais do que duas ou três estrofes e procurámos as que possuem a linguagem mais acessível, para que as compreendam e faça sentido para eles o que Camões diz.

É assim que, pensámos poder proporcionar a estas crianças a leitura de passagens de *Os Lusíadas* na versão original e desenvolver competências a nível da leitura com o apoio das adaptações. Desta forma procurámos não ofender o escritor nem enganar as crianças leitores, nem violar a obra de arte, pois têm acesso a todas as versões do original e ao próprio original, embora em doses reduzidas mas não adulteradas. Encontrámos dois alunos a ler a versão original de *Os Lusíadas* que possuímos na nossa biblioteca. Um deles lia mesmo (frases) o outro imaginava o texto. Depois riam os dois do absurdo que resultava deste jogo. Tratava-se, no entanto, de duas formas de leitura e havia naquele momento uma sintonia bastante assertiva com o livro e as suas funções.

Aliar a pintura e a literatura numa só voz foi proporcionar o desfrute estético: “as faculdades de imaginação dispõem de um imenso espaço, porque elas constituem a via mais lógica e mais espontânea de descoberta e de aprendizagem” (Leenhardt, citado por Martins, 2002, p.56). Foi essa sensação e emoção que procurámos que a turma sentisse. Pintámos cenas das obras dos clássicos que são acima de tudo as nossas obras. Interpretar através da pintura os Clássicos da Literatura Universal foi o desafio. Amílcar Martins considera que a prática regular das expressões correspondem a uma imposição do desenvolvimento global e harmónico da criança e que é a regularidade, apoiada nas práticas diversificadas de actividades expressivas, que permite que as crianças cresçam com normalidade e familiaridade pelo facto de estas fazerem parte do seu quotidiano. A obtenção natural das diversas linguagens e domínios só será possível através de vivências regulares. (2002, p.60).

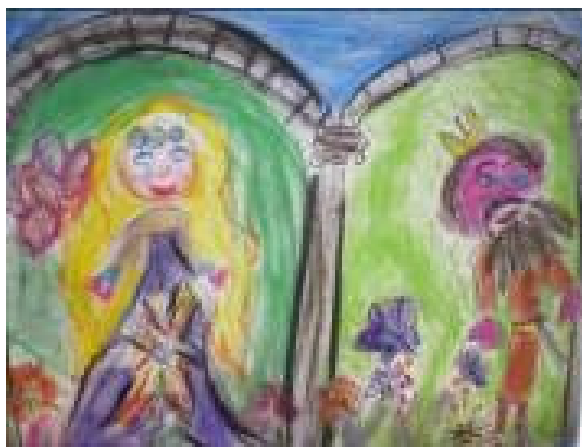


Imagem 101 – Pedro e Inês na Quinta das Lágrimas (Joana e Rita, 5 anos; 19/6/09)



Imagem 102 – Adamastor
(Francisco, 5 anos; 19/6/09)



Imagem 103 – O cabo das Tormentas
(Fernando, 5 anos; 19/6/09)

Ainda sobre o episódio de Inês de Castro de *Os Lusíadas*, a vontade de saber mais de ouvir mais versões e as adaptações que seleccionámos tem sido muito requisitada. Lemos a adaptação de José Jorge Letria (2005) *O Amor de Pedro e Inês*. As ilustrações recriam, visualmente e com recurso à cor local e epocal, o momento histórico revisitado, recriando cenários, vestuário e cenas que os cronistas e poetas immortalizaram. Não é um livro recomendado para esta idade mas mais uma vez se prova que como diz António Torrado «Na literatura não há a classificação etária “para todos”, quando uma obra é de qualidade, ela deve ser “para todos”». Por isso a turma contou e recontou aquilo que ouviu servindo-se das suas capacidades para se relacionar com o novo, para construir e pensar mundos possíveis.

Imagem 104 – Carrascos de Inês de Castro
(Tomás, 5anos) 23/6/09



Imagem 105 – Coroação de Inês depois de morta (Rosaly, 5anos)
25/6/09

Outro registo fantástico, por ser espontâneo e por ter ido buscar a poesia como suporte das suas interpretações, foi o de uma menina que me pediu que escrevesse um poema que ela queria dizer²¹. Neste poema, de uma maneira singela e poética, está registada toda a trágica história, a justiça que ela merecia e o sentimento da criança em relação a ela. Também esta procura de justiça é importante para a criança pois sente-se segura ao verificar que existem formas de compensar as injustiças.

Para terminar, todos puderam divertir-se e encantar-se com o episódio de *Os Lusíadas*, *O Adamastor*, numa adaptação muito divertida que apela ao lúdico e à brincadeira *Os Caçadores de Sonhos – A Porta dos Sete Mares*. Mais uma vez aliando a música, a expressão dramática e plástica e a literatura conseguimos criar um verdadeiro momento literário, poético e lúdico.



Imagem 106 – Dramatização da Porta dos Sete Mares (30/6/09).

Ficou-nos a certeza e a convicção que podemos continuar para onde a Literatura nos quiser levar.

Algumas considerações:

A leitura, observação e interpretação das adaptações e textos literários que circulavam pela sala e que proporcionaram momentos de verdadeira leitura individual,

²¹ **Que pena**

Pedro e Inês formavam um lindo casal.
Pedro amava Inês,
Inês amava Pedro.
Que tristeza Inês morrer,
Mas Pedro prometeu:
- Inês será rainha
Mesmo sem poder ver. (Rita, 23/6/2009)

em grupo, a pares, o ambiente lúdico e criativo em que todos brincaram, viveram e conviveram com os livros, os procuraram em muitos momentos, interpretaram, conversaram e encontraram algumas das respostas para compreenderem e se adaptarem ao mundo em que vivem, pode ter sido *o espaço de aliciamento de leitores. As palavras soltas, ouvidas, conhecidas, reconhecidas, devem ter-se fixado ao papel das páginas*, como vaticinou António Torrado, e aprendeu-se a ler, *sem transcendências*, e sem querer, sem termos contribuído directamente, tentando até desviar a atenção dessa vontade, e tendo conhecimento que em casa ninguém contribuiu para tal facto, três alunos aprenderam a ler.

Foram descobertas casuais, nem eles tiveram consciência que já liam. Um desses alunos já lê frases completas, os outros lêem todas as palavras que encontram. Há ainda mais dois alunos que conseguem ler palavras juntando sílabas e deduzindo o resto. Esses 5 alunos pertencem a um grupo de 10 que vão para a escola; é, como conclui António Torrado: «Como uma dimensão mais, a acrescentar a outras, identicamente apreciáveis» (2002, p. 36).

4.6. Aspectos complementares – alguns apontamentos

4.6.1 A Influência do género

No decorrer do projecto pudemos verificar que a divisão de género está já muito enraizado nos gostos, preferências e escolhas dos meninos e meninas desta turma. Foram várias as situações em que esta separação entre o que deve pertencer ao género feminino ou masculino estava perfeitamente delimitada. Essa fronteira entre géneros tornou-se evidente na selecção dos assuntos que mais os interessam, na escolha e motivos que elegem para caracterizar as personagens ou autores, na preferência pelas obras, nos interesses pessoais etc.

A divisão de interesses foi notória na escolha dos temas/ títulos dos livros que criaram: as meninas preferiram temas como: *Uma História de Amor, A Borboleta, Um Passeio no Jardim, A Fada Salomé, Uma Menina Bem Comportada, As Barbies, A Bailarina e o Gato, A Casa, As Flores, As Meninas*. Os rapazes elegeram temas como:

Uma Aventura no Espaço, O Barquinho na Praia, O Foguetão Vai e Vem, Um Dia no Espaço, o Homem-Aranha o Super-Homem Os Power Rangers, A Tartaruga Ninja, etc.

Na escolha das personagens e autores preferidos para construir um fantoche, esta divisão foi mais uma vez flagrante: doze alunas da turma escolheram como personagem favorita a Julieta. Cinco rapazes escolheram Dom Quixote e outros cinco preferiram Romeu. Uma aluna optou por Dom Quixote e dois alunos escolheram respectivamente Cervantes e Shakespeare (ainda não tínhamos trabalhado Camões). Perguntámos quais as razões destas personagens e não outras: *Sabes, eu também gosto deles mas só podia escolher um e gosto mais da Julieta, é mais linda!* (Joana). *A Dulcineia também é linda mas só existia na cabeça do Dom Quixote, a sério não era linda* (Rita). *O Sancho Pança é engraçado e faz muitas brincadeiras mas eu não sei fazer o Sancho Pança com a barriga grande* (Tomás).



Imagem 107 – Fantoques das personagens preferidas (22/5/09).

Quase todas as meninas preferiram a Julieta e não outra personagem: *A Julieta é muito linda, e estava apaixonada, ia aos bailes com vestidos assim até aos pés e tinha flores no cabelo e fitas e morreu por causa de gostar do Romeu, e dançava com o Romeu e tinha uma máscara. Eu gostava de ser a Julieta.*

Quase todas as meninas preferiram personagens femininas e os rapazes preferiram as masculinas: *As meninas gostam mais de mulheres e os rapazes dos homens. Eu gosto do Dom Quixote também mas a Julieta é melhor.* Os rapazes riram da ideia de escolherem como personagem favorita a Julieta ou a Dulcineia. *Não pode ser, isso é de meninas,* disse o Francisco.

Camões fez as delícias das meninas pelo seu gosto por namoradas. Divertiram-se a criar namoradas para Camões. Os rapazes preferem desenhar caravelas e imaginar aventuras e viagens turbulentas. As meninas apreciam a vida amorosa de Camões, os rapazes as suas aventuras, viagens a bordo de caravelas imaginadas e copiadas das ilustrações das adaptações que têm ao seu dispor.

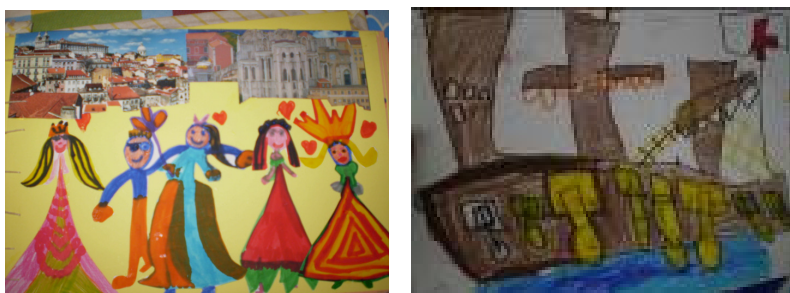


Imagem 108 – Quando se trata de preferências, o género impera (2/6/09).

Esta divisão é detectada sobretudo em dois momentos: no tempo que rapazes e raparigas dedicam à execução desta tarefa. Quando se trata de desenhar caravelas os rapazes permanecem muito mais tempo dedicados, interessados dão muito mais atenção aos pormenores e detalhes, procuram informação extra, discutem entre eles a função de determinados pormenores. As raparigas fazem-no de uma forma muito mais desprendida e desinteressada. Outro facto que é evidente é a preferência dos rapazes por este tema, quando fazem um desenho livre, o tema preferido é sempre aquele que tem a ver com o mar, barcos, caravelas, cavaleiros, aventuras, batalhas, espadas, já as meninas raramente escolhem estes assuntos.

Em relação à temática amorosa, verifica-se precisamente o contrário. Na avaliação final em que cada um fez a autoavaliação sobre o grau de preferência e de aquisição de conhecimentos em relação a cada um dos temas, verificou-se que os alunos assinalaram como tendo gostado muito: Dom Quixote e o episódio do Adamastor. As alunas preferiram Romeu e Julieta e o episódio de Inês de Castro.

Existe já em crianças tão pequenas uma grande distinção em relação ao que consideram ser próprio para meninas e para rapazes. As meninas preferem coisas que são vistas como sendo de meninas e os rapazes coisas que são vistas como sendo de rapazes. Apesar desta divisão acentuada nos dois grupos, é ainda mais relevante no

grupo dos rapazes. Não admitem e até ironizam com a escolha de algum colega por alguma coisa que considerem de meninas.

Quando um dos rapazes da turma se vestiu de Julieta foi alvo de grande chacota e risada por parte dos colegas. As meninas foram mais comedidas mas também riram da escolha do colega. A menina que escolheu Dom Quixote foi criticada por parte da turma, mas não se deixou intimidar e manteve a sua escolha, acabando a turma por se acomodar com a decisão da colega. Apesar disso, passados uns dias ainda houve comentários e risos sobre a sua escolha.

As escolhas da turma tiveram mais a ver com a personagem com quem se identificaram, com aquela que gostariam de ser, daí as raparigas terem escolhido a Julieta e os rapazes personagens masculinas. A preferência ou simpatia por qualquer personagem é quase sempre baseada na identificação com a mesma, tem a ver com o facto de se sentirem na pele da personagem, aquela que se adapta melhor aos seus desejos é a eleita. Daí as personagens mais qualificadas de uma obra deverem encarnar valores positivos uma vez que favorecem a interiorização desses valores no processo de identificação com as personagens e acção (Bastos, 1999, p. 36). Por viverem em sociedade têm já bastante enraizados os valores referentes aos papéis que devem ser assumidos na sociedade. Dentre esses valores, os relacionados com o género são-lhes transmitidos desde que nascem, a existência de brinquedos e brincadeiras diferenciadas para rapazes e raparigas, o reforço de gestos, sentimentos, discursos e até cores que seriam apropriadas para cada sexo, pela família, programas infantis e até por alguma literatura para crianças. Essas diferenciações tão marcadas em relação ao género, acabam por levar muitas vezes a concluir erradamente que são determinadas geneticamente e não por valores culturais transmitidos pelo mundo em que vivem.

Transformar essa perspectiva exige que os valores que subjagam um sexo ao outro deixem de ser transmitidos. Apesar das transformações que a mulher conseguiu conquistar ao longo do tempo, as caracterizações femininas estão ainda muito relacionadas com a casa, a beleza, o vestuário etc. Por outro lado relacionado com o género masculino temos o apelo a espaços externos e abertos, apontando para o imaginário da aventura, estimulando o percurso da investigação do desconhecido.

Não admira pois, que as raparigas na sua maioria prefiram Julieta pois é o protótipo dos valores que lhe foram transmitidos desde sempre. Da mesma forma que Dom Quixote significa para os rapazes, o espírito aventureiro que julgam caracterizar o

género masculino ou Romeu a rebeldia e a coragem consideradas próprias do sexo dominante.

4.6.2 Espaços de leitura

A Biblioteca de Turma: A biblioteca da turma é sem dúvida o espaço ideal para formar leitores. É neste espaço que as crianças têm o verdadeiro contacto e envolvimento com os livros, onde o livro desempenha o seu papel de companheiro e amigo, numa relação de intimidade e cumplicidade que cria situações propiciadoras de contactos variados, por estar mais próximo mais acessível e mais disponível. A biblioteca da turma é o ninho onde se “chocam” futuros leitores, quer faça chuva ou sol. Da nossa biblioteca podemos dizer que é uma biblioteca permanentemente em movimento: são livros que entram e saem, tornam a entrar, convidam outros, estão em destaque até outros se tornarem novidade, permanecem e acabam por conquistar um lugar no coração de cada um dos seus visitantes, cativam novos leitores, contam segredos e novas descobertas. Por ser um espaço da turma, com regras estabelecidas pela turma e da responsabilidade de todos, onde todos têm um papel interventivo, activo e dinamizador, é o nosso espaço de leitura.



Imagem 109 – A biblioteca da turma, onde se fazem os verdadeiros leitores 12/1/09

A Biblioteca Escolar: É um espaço para ir desde que não chova. Nós fomos, levámos o nosso material sobre as guardas dos livros que foi exposto nesta biblioteca. Cumprimos assim uma das nossas intenções: apelar e despertar os outros leitores e frequentadores da biblioteca para a importância das guardas como elementos que integram o livro e desempenham um papel fundamental na transmissão da mensagem. Levámos também alguns dos livros de histórias para podermos partilhar com os outros

as histórias que criámos e os livros que construámos, desfrutámos do espaço da biblioteca: conhecendo o espaço, os livros, as pessoas, as novidades as exposições temporárias, as revistas etc.

Todos tiveram uma atitude responsável, capacidade de escolha e autonomia, todos mostraram saber estar e usufruir com seriedade dos momentos de contacto e partilha com livros. Foi um bom momento de envolvimento literário: Um dos espaços mais apelativos para estas crianças foi a estante dos dicionários. Outra área muito frequentada e consultada foi a da banda desenhada. Alguns procuraram livros de informação: enciclopédias, livros de História de Portugal etc. Mostraram também muito interesse pelas revistas. Interessaram-se e procuraram livros que já conheciam da nossa biblioteca de turma. Fizeram perguntas sobre as exposições temporárias. Neste caso estava patente uma exposição da escritora Luísa Ducla Soares. Chamaram à atenção e fizeram referência ao facto de encontrarem livros iguais aos nossos. Houve crianças que se interessaram sobretudo pelos livros já conhecidos e que temos na nossa biblioteca. Partilharam e conversaram em pequenos grupos sobre aquilo que observavam nos livros.

A razão pela qual os dicionários foram tão requisitados tem a ver com a sua localização na biblioteca. Encontram-se logo à entrada e são bem visíveis para quem entra. É um tipo de livro conhecido da turma e com quem têm grande afinidade. Afinal é um objecto de uso quase diário. Habitaram-se a ver neste livro um companheiro que faz parte do seu quotidiano. Por isso quando encontram outros iguais ou parecidos dedicam-lhe a mesma atenção e afecto. Podem ser mais grossos, muito pesados, sem imagens, com muitas e muitas letras minúsculas, mas são sempre objecto de interesse e dedicação: *professora, lê este* (Miguel). Mas este não tem imagens. Queres mesmo que leia? Tem tantas páginas, é muito grande. O que queres que leia? *Lê palavras começadas por C.* (Miguel) Li algumas. *Já chega. Agora começadas por M.* Li mais algumas.

A banda desenhada foi a área de eleição da maioria dos rapazes. O que cativa rapazinhos de 4 e 5 anos para a banda desenhada? Afinal, os livros de banda desenhada que lhes despertaram o interesse foram em grande parte livros destinadas a um público mais velho: Astérix, Michelle Vaillant, etc. As imagens são bastante cerradas e em grande quantidade, a história não é acessível, as sequências de imagens são muito preenchidas o que exige uma grande capacidade de observação e minúcia na detecção

dos pormenores, para tal é necessário muita concentração e atenção ao detalhe e uma boa competência a nível da memória visual.

Sentimos que existia uma falha na nossa biblioteca que tinha de ser colmatada: a inexistência de livros de banda desenhada. Para justificar esta atracção pela banda desenhada referiram: *são livros com desenhos muito giros, e tem muitos desenhos, e a gente vai vendo o que acontece, vemos os quadradinhos e as coisas que estão lá dentro e a seguir já estão a acontecer outras coisas. As personagens também são giras e tem carros de corrida a grande velocidade, eles lutam mas não morrem, é para rir. Vocês percebem a história? Às vezes sim, às vezes não, mas vemos os desenhos, os desenhos são giros e tem muitos e tem muitas cores. Eu cá gosto por causa dos desenhos.*

Uma das razões que encontramos para este gosto pela banda desenhada, está no facto de ser um grupo habituado a interpretar imagens, familiarizado com esta actividade, e por isso interessado em tudo o que possua muitas imagens. Por outro lado é o poder apelativo da imagem que funciona por si só, que lhes permite explorar para descobrir e à medida que vão descobrindo vão sendo estimulados para o detalhe, vão percebendo a importância de perceber e essa descoberta proporciona prazer. Por isso querem cada vez mais.



Imagem 110 – A Biblioteca Municipal (3/2/09).

Poderíamos também apresentar como razão desse interesse, o facto de em certa medida o primeiro impacto que a banda desenhada causa é o de mostrar à criança tudo num relance de olhar. Quer dizer numa primeira abordagem funciona como a televisão. Está lá tudo, basta ver. A verdade é que isto só é válido como chamariz.

Outro facto curioso foi o de procurarem livros já conhecidos, mais uma vez pudemos concluir que as crianças que aprenderam a brincar com o livro, encontrarão nele um companheiro fascinante que os acompanhará ao longo da vida. O facto de procurarem os livros conhecidos é como reencontrar o tal companheiro que nos dá

segurança porque o conhecemos e conforto pelo prazer e afectividade que sentimos por ele.

A Feira do Livro: Fomos à feira do livro. Tivemos contacto com uma autora e um ilustrador de livros de literatura infantil. Foi uma experiência agradável pois sobretudo a nível da ilustração a abordagem foi muito participada e interactiva. Mais uma vez através do jogo apelou-se à interacção e motivação das crianças que desfrutaram com prazer destes momentos e participaram com gosto.



Imagem 111 – Encontro com escritor e ilustrador (23/4/09).

O Teatro: Cultivar o gosto é um trabalho continuado, feito de experiências estimulantes e únicas, divertido, insistente. Por isso fomos ao teatro adubar o gosto, alimentá-lo e aprofundar as raízes. Demos mais um passo na nossa relação afectiva com os clássicos que não eram para nós, mas que passaram a ser. Foi uma experiência daquelas que permanecem. *Quixote: as peripécias do cavaleiro doido*, pelo TAGV, teve tudo isto e muito mais, riso, gargalhada, música, cor, alegria. Quatro actores e um músico contaram com muita imaginação e divertimento a história do nosso Dom Quixote e nós engrossámos as raízes da nossa afectividade.

A Biblioteca Municipal: Ir à biblioteca para quem gosta de livros é sempre uma festa. A Biblioteca Municipal de Condeixa é um lugar que só pelo seu aspecto exterior apetece estar. É um edifício novo, moderno, funcional, amplo, agradável, confortável, descontraído, precisamente como deve ser uma biblioteca. Nós fomos, estivemos e não queríamos sair: *Podíamos almoçar aqui e ficar de tarde (Zé)*.

4.6.3 A criança- leitor – promotor da leitura e do gosto pelo livro

Ao longo deste longa caminhada com livros, sempre que foi possível ou que a oportunidade surgiu, procurámos promover o gosto pela leitura, sensibilizar para a cultura literária, aproximar os Clássicos de outros, daqueles que integram o nosso meio:

família, instituições, biblioteca, escola, outros. Foram várias e variadas as iniciativas em que procurámos promover, apelar, incentivar, motivar os Outros para o gosto pelo livro e prazer pela Literatura.

Família: Tentar envolver os pais, alertá-los para a riqueza e importância das guardas através de um desdobrável (cf. Anexo 4). Chamando à atenção para a existência e importância das guardas, desempenhando o papel de transmissores e publicitários desse elemento do livro e da sua importância, junto da família, assumindo o compromisso de como mediador elaborar o desdobrável, como leitores responsáveis e interventivos, explicá-lo e valorizá-lo em casa.

Pacote literário para casa: Constava desse pacote: o livro de histórias criado por cada aluno, um inquérito aos pais sobre o que pensam do livro, o desdobrável, e a programação da visita de estudo à biblioteca. Este pacote foi uma estratégia para envolver os pais mais um pouco neste nosso percurso com livros. Por outro lado foi também uma forma de chamar à atenção dos mesmos para o seu papel enquanto intervenientes activos e fundamentais na promoção do gosto pela leitura.

Exposições temáticas: outra razão importante para passar para fora da sala o que lá dentro se faz, é a de envolver os pais nas experiências e aprendizagens dos filhos. Outro motivo prende-se com a partilha. Partilhar saberes, experiências, conhecimentos faz circular o conhecimento e desperta o gosto pelo saber. Quando um pai vê numa parede o retrato e o nome de Miguel de Cervantes, se não conhece pergunta quem é. São os filhos os primeiros a esclarecer, a falar sobre ele, a manifestar a sua opinião e gosto pelo escritor. Esse entusiasmo contagia e leva os pais a quererem saber mais e muitas vezes a contribuírem para o enriquecimento do assunto. É uma forma de favorecer e enriquecer o intercâmbio entre escola-família.

Dia do Pai: sem nos desviarmos do assunto, construímos personagens da obra Dom Quixote, em pasta de papel e decorámos a capa de um bloco que servirá de caderno de apontamentos para os Pais. Mais uma vez aproveitámos para publicitar de uma forma implícita o interesse que sentimos por esta obra, ao mesmo tempo que lançámos o repto aos pais para o facto de ser uma obra que interessa a todos e que pode interessar a eles também.

Dia de Camões: para casa foi um desdobrável (cf. Anexo 1) para os pais e família conhecerem um pouco da vida do grande poeta, assim como sugestões de leitura sobre *Os Lusíadas*, com referência a algumas das obras (adaptações) que utilizámos e que esperamos incentivar os familiares, se não à leitura d’*Os Lusíadas* na sua versão integral pelo menos a uma leitura mais reduzida e simplificada que as adaptações proporcionam. Também João de Barros teve o mesmo propósito ao escrever a sua versão d’*Os Lusíadas* contados às crianças e ao povo. Não queremos afastar mas sim cativar, por isso o caminho passa por cativar através do mais simples, abrindo caminho ao mais complexo. A verdade é que dois pais de crianças da turma vieram pedir informações sobre os livros que estávamos a utilizar, para poderem comprar, os filhos falavam deles em casa e pediam-lhes para comprar. Passo a passo vamos fazendo pequenos leitores e desafiando os leitores grandes a que aprendam ou reaprendam a gostar de livros, a fazer da leitura um divertimento e a preferir uma tarde de leitura a uma tarde de Shopping.

Sugestão à família: a preocupação com a sensibilização da família para a importância da leitura é um dos nossos mais importantes objectivos, porque acreditamos que o gosto pelo livro começa em casa, que é um trabalho continuado, progressivo e afectivo e a casa é o ambiente ideal para se poder engrandecer este trabalho, que casa e escola em sintonia desenvolvem um trabalho muito mais eficaz, que muitos pais e familiares precisam ainda de ser muito mais sensibilizados para que se possa fazer da leitura um hábito, que rezeamos que se percam futuros leitores que só necessitam que se continue a viver e a desfrutar dos e com livros. Mais uma iniciativa foi tomada nesse sentido – *uma sugestão à família: que tal passarem uma tarde de domingo na Quinta das Lágrimas em Coimbra?* A proposta foi feita através de um guião de visita (cf. Anexo 2).

Compromisso escrito: passar a mensagem aos pais e passar também “ a pasta” pois não só de escola se fazem leitores, de casa também vem muito do contributo para que a vontade e o gosto não esmoreçam e foi isso que fizemos: comprometer os pais de uma forma decisiva com este trabalho que precisa de permanência, interesse e muito envolvimento para que cresça e se consolide de vez. O compromisso é escrito para ganhar força: preencher o formulário e anexar os documentos pedidos para podermos ter acesso ao cartão de leitor e frequentarem a biblioteca.

Meio: Cabe-nos a nós, enquanto promotores do gosto pelo livro e pela leitura, tentar envolver ou pelo menos recordar à comunidade que as personagens continuam a circular, que continuam a permanecer junto a nós que continuam a agradar-nos de uma maneira sem igual e que é através delas e com elas que descobrimos o gosto pelo livro, pela leitura e pelas obras clássicas habitualmente e propositadamente, tão afastadas de nós. Todos fomos crianças todos gostámos de histórias, alguns tiveram acesso a livros, outros apaixonaram-se por eles e houve ainda aqueles que não tiveram essa possibilidade. Sob o título de “ *Quando em Condeixa se contavam histórias à volta da fogueira*” desfilaram no Carnaval, as personagens dos contos de fadas e das histórias tradicionais, seguidos das personagens das histórias de cavaleiros andantes, tendo como exemplo universal Dom Quixote de la Mancha e as personagens do livro de cavalaria mais famoso do mundo, *O Engenhoso Fidalgo Dom Quixote de la Mancha*. A comunidade precisa saber e encontrar algum conforto pois as suas personagens de criança continuam hoje e sempre a fazer parte do nosso imaginário e a permanecer. Também se podem surpreender por verificarem que os livros que não leram, por não lhes terem sido facultados, fazem agora parte do universo das crianças.

Biblioteca: Alertar outros leitores e interessados em literatura, para as guardas e seu potencial e para aquilo que podemos encontrar nessas partes do livro e que na maioria das vezes passa despercebido foi uma iniciativa concretizada através de cartazes expostos na biblioteca escolar.

Exposição do nosso livro, *Viva Dom Quixote que ele merece*, no Dia Internacional do Livro promovido pela Biblioteca Escolar do Agrupamento.

Quadros pintados: será o presente em nome do prazer que sentimos e do gosto que adquirimos pelos Clássicos, a oferecer à Biblioteca Municipal. Ao integrar o espólio da Biblioteca pretendemos que funcione como um apelo ao interesse e divertimento que significa ler os clássicos. Mais do que partilhar uma experiência pretendemos contribuir para a promoção do gosto pela leitura das obras dos escritores da Literatura Clássica. Os outros quadros serão oferecidos à Biblioteca de Escola do novo pólo educativo.

Participação em projectos: a ilustração e criação de um livro a partir de um texto de um aluno do 4º ano do 1ºCEB. Se por um lado foi um projecto muito pertinente e interessante para nós que percorremos já um longo percurso de aprendizagem e amadurecimento com livros, como um teste à nossa competência enquanto leitores

informados, interessados e entendidos no assunto, por outro, foi uma forma bastante interessante e inovadora de contribuirmos para a tal falada e tão pouco trabalhada parceria com o 1º ciclo, com vista a facilitar a transição dos alunos para o nível seguinte. Consta este projecto da construção de um livro de histórias por dois níveis de ensino: o 1º ciclo com a criação do texto, o pré-escolar com a ilustração e elaboração de elementos paratextuais, esperando-se como resultado final um livro no seu todo.

Aceitámos o desafio e criámos em conjunto a obra de arte. Este livro será impresso e editado em parceria com a autarquia. É este um bom exemplo do papel e do interesse que todos os intervenientes no processo de promoção da leitura deveriam ter, enquanto elementos fundamentais no fomento do gosto pelo livro e pela leitura. Com parcerias, projectos e disponibilidades, a formação de leitores seria um processo muito mais rápido e eficaz.

Escola Aberta: é um projecto do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, tivemos assim mais uma oportunidade de participar em actividades conjuntas com outras escolas, aproveitando para incitar os outros a ler Shakespeare e mostrar como é fácil gostar das suas peças e apreciar a sua obra. Através de uma Reunião de Conselho de Docentes do Pré-Escolar realizámos a apresentação para os docentes deste nível de ensino, sobre o tema “Os Clássicos no jardim-de-infância – uma abordagem pedagógica”.

Tempo de partilha, com esta iniciativa pretendemos encerrar o ano lectivo numa festa convívio entre escola – família. A partilha é feita de muitas formas e uma delas, como não podia deixar de ser, tratou-se de partilhar um livro com a família através do jogo e do faz-de-conta. Assim a história *A Porta dos Sete Mares* será o nosso presente para as nossas famílias. Música, literatura, dança, mímica, dramatização, unem-se para mostrar o nosso trabalho. Desta forma fomos tentando seduzir e cativar os mais distraídos e alargar o leque de conquistas enquanto promotores do gosto pela leitura e pelo livro. Pois como diz Dom Quixote: “*Quando se sonha sozinho é apenas um sonho...sonho que se sonha juntos é o começo da realidade*”.

Conclusões

Levar a criança a aventurar-se nos caminhos do literário requer em primeiro lugar que esta esteja receptiva e disponível para aceitar o texto. Para tal, é necessário que a criança esteja motivada, se entregue ao texto, o interprete, coopere com o autor, numa leitura construtiva, só possível com a contribuição do adulto para a dotar de novas experiências, novas realidades e novas visões sobre o mundo. Desta forma, a criança desenvolve o imaginário e ganha competência literária ao mesmo tempo que constrói a sua personalidade de uma forma integral, capaz de a levar a actuar e estar na sociedade como interveniente justo e activo.

Assim, é fundamental ouvir, saber ouvir e entender o que a criança tem para dizer. Perante um mesmo texto podemos verificar que podem ser múltiplas as interpretações, cada criança tem a sua forma muito própria de interpretar, de entender o que ouviu ou viu, de procurar sentidos, de tirar as suas conclusões de acordo com as suas capacidades, experiências pessoais e percepções do mundo. Tal facto acresce do carácter plurissignificativo do texto literário, ao possibilitar a diversidade de leituras. Por esta razão, podemos concluir que facultar textos literários de qualidade, desde cedo, representa uma actividade intelectualmente provocatória e humanizante ao possibilitar àqueles que com eles interagem a multiplicidade de rostos da natureza humana. Partir do conhecimento da criança e da confiança nas suas capacidades imaginativas para se relacionar com o novo, para construir e pensar mundos possíveis, permite alargar o âmbito das leituras, introduzindo quase todo o género de obras, autores, clássicos, obras culturais e literárias.

Os textos literários constituem o suporte material com que os leitores estabelecem o diálogo como produtores de sentidos. Assim, podemos encarar a selecção de textos como um desafio, ao proporcionar à criança o acesso ao tal livro que não era pensado fazer parte do rol. Verificámos que quanto mais aprimorado for o texto mais a criança se sente motivada a “desmontá-lo” para descobrir os seus mistérios e a abalançar-se a novos estímulos encorajada pelo prazer, pela curiosidade e desejo de experimentar novas descobertas e novas aventuras, a explorar e atender a todas as suas possibilidades.

Constatámos que existem certas condições necessárias e fundamentais na recepção do texto literário pela criança-leitor. A primeira dessas condições deve sempre ter em conta que o gosto, o interesse, e o prazer na leitura, mesmo quando ainda não se sabe ler (no sentido de capacidade de decifração de um texto escrito) e se assume a posição de ouvinte, como acontece com as crianças do pré-escolar. Estes aspectos adquirem-se com o trabalho e apoio conjunto, contínuo, diversificado, insistente, seguro e positivo em ambientes lúdicos, estimulantes e afectivos, onde as relações sociais são agradáveis, feitas de partilha, troca de saberes, ideias e gostos, onde cada um dá o seu contributo de acordo com as suas características sem competição, nem embaraços e onde os livros dão resposta de qualidade à curiosidade e interesse das crianças.

A segunda condição tem a ver com a selecção de textos. Pensar em seleccionar textos atendendo exclusivamente às necessidades mais próximas e às eventuais expectativas da criança pode ser limitativo. No artigo denominado “Libros, Lectores e Mediadores”, os seus autores afirmam que «para hacer lectores no existe mejor medicina que los buenos libros, seleccionados por su capacidad para transmitir mensajes expresados con corrección y calidad, y por su capacidad para emocionarnos o para hacernos vibrar, sentir, soñar o compartir» (2002, p. 2). Por vezes os mediadores têm a tendência de tentarem atrair os leitores através de textos que presumem ter algo a ver com eles. Para Cerrillo, Larrañaga e Yubero, «La importancia del mediador [...] en las primeras edades es esencial, ya que, como dice Gemma Lluch (1999), se convierte en el primer receptor del texto del autor, porque será él quien lo compre, ofrezca o recomiende al niño, que se convierte, de ese modo, en segundo receptor de la obra» (2002, p. 4).

Pudemos de facto comprovar que seleccionar textos plurisignificativos, que ofereçam múltiplas possibilidades de leituras, abertos, dotados de uma leitura activa e criativa, contribuem seguramente para a formação de leitores de literatura, agora e certamente também no futuro, se se continuar a proporcionar condições positivas, na linha das que conseguimos concretizar. Ficou-nos a certeza que o bom livro é aquele que dá algo que o leitor não tem, seja uma informação nova e interessante, seja um modo novo, diferente, inovador, de tratar uma informação conhecida.

Outro aspecto complementar ao anterior, para promover e envolver a criança com as obras e figuras da literatura clássica, consiste em procurar algum ajustamento da mensagem ao horizonte do receptor, para superar a assimetria que impede a

compreensão do texto por parte do leitor, neste caso criança. Por essa razão, as adaptações são pertinentes e justificadas e não deve causar constrangimento proporcionar-lhes adaptações de qualidade, pois acreditamos que é acima de tudo uma oportunidade valiosa de livros conhecidos apenas por uma minoria infelizmente cada vez mais reduzida, serem um pouco mais divulgados, mesmo em versões adaptadas a pensar num leitor específico.

Outra condição que consideramos significativa, será a de ler várias versões do mesmo texto, o que vai permitir que a criança alargue o seu leque de sentidos e descubra os efeitos que esses novos sentidos nela provocam, descortinando sentidos diferentes e tornando-se assim leitores mais experientes e descobridores de saberes literários. Pudemos comprovar que um dos maiores prazeres está em descobrir relações entre livros. Esta situação acontece tanto na aproximação aos clássicos no acolhimento que estes tiveram junto das crianças, como nas articulações que se estabeleceram com outros livros.

Ao longo desta caminhada com livros, pudemos ainda verificar que a criança desenvolve sentimentos favoráveis e cria empatia com as personagens pertencem elas ao domínio da literatura infantil ou não. A sintonia com as personagens é estabelecida a nível da afectividade, ludicidade e identificação. Segundo Glória Bastos (1999) a relação da criança com a leitura engloba várias dimensões para além das estruturas cognitivas, como as relações interpessoais e afectivas e os papéis sociais. O leitor pode assumir diferentes papéis na sua atitude e intenção perante a leitura, como no caso do «leitor como herói ou heroína», seguindo a lição de Appleyard. É o que acontece quando a criança adopta o papel de figura central de uma história que vai sendo continuamente reescrita, conforme a imagem que ela vai construindo do mundo. A autora salienta também a importância do papel socializador desempenhado pela literatura, enquanto transmissor de modelos e valores fundamentais na construção da personalidade da criança, sublinhando que no processo de identificação com as personagens e acção, o facto de as personagens mais importantes serem detentoras de valores positivos favorece a sua interiorização. (1999, pp. 34-36).

As crianças preferem as personagens ou figuras da literatura que lhes inspiram admiração, demonstram coragem, perseverança, espírito aventureiro, força, empenho, como Luís de Camões e os marinheiros portugueses, e ao mesmo tempo as divertam e

façam rir, como Dom Quixote e Sancho Pança, ou personagens que pela sua bondade, capacidade de amar, beleza, e ambientes onde vivem, estimulam a imaginação e desencadeiam nelas desejos de identificação, como Pedro e Inês, Romeu e Julieta, Dulcineia. Há ainda as personagens ou figuras da literatura que despertam nas crianças a comiseração aliada a sentimentos de protecção e vontade de confortar, como Adamastor, Dom Quixote, Camões. As personagens ou figuras que sofrem ou foram vítimas de injustiça são também aquelas que as crianças procuram compensar, ligando-se a elas, estreitando laços, procurando minimizar o sofrimento, dando-lhes o seu afecto e atenção. Isto aconteceu com Cervantes quando perdeu a mão, com Camões quando sofreu o naufrágio, com Dom Quixote quando julgou ver gigantes ou Sancho Pança quando voou pelos ares e ainda com Romeu, Julieta, Inês de Castro que morreram por amor e até com o Adamastor, que ficou petrificado por amar com loucura.

Através do envolvimento com as personagens que vivem nos livros a criança vai adquirindo valores e desenvolvendo sentimentos que a tornarão num cidadão mais humano, sensível e solidário, procurando minimizar o sofrimento das personagens, aliando-se às personagens mais desprotegidas, justificando os seus deslizes e até indignando-se com o destino de algumas. Esta educação sentimental, de que fala Teresa Colomer (2006) é importante e pode ser inerente à própria obra, ou, como acontece no nosso caso, ser suscitada pelas figuras que “circundam” a obras, como é os autores.

Também pudemos constatar que o género a que a criança pertence tem muita influência nas suas escolhas. Ser do género feminino ou masculino condiciona as escolhas, preferências e gostos pessoais da criança por determinada personagem, obra ou tema. Por viverem em sociedade têm já bastante enraizados os valores referentes aos papéis que devem ser assumidos na sociedade. Dentre esses valores, os relacionados com o género são-lhes transmitidos desde que nascem, a existência de brinquedos e brincadeiras diferenciadas para rapazes e raparigas, o reforço de gestos, sentimentos, discursos e até cores que seriam apropriadas para cada sexo, pela família, programas infantis e até por alguma literatura para crianças. Essas diferenciações tão marcadas em relação ao género são-lhe inculcadas por valores culturais transmitidos pelo mundo em que vivem.

Apesar das transformações que a mulher conseguiu conquistar ao longo do tempo, as caracterizações femininas estão ainda muito relacionadas com a casa, a beleza, o vestuário, tal como no mundo das personagens como Julieta e Inês de Castro.

Por outro lado relacionado com o género masculino e como pudemos observar, temos o apelo a espaços externos e abertos, os rapazes preferem as temáticas que envolvam movimento e agitação, peripécias e invenções fantásticas, vastidão de espaços, tramas e intrigas temerárias, apontando para o imaginário da aventura, estimulando o percurso da investigação do desconhecido como nas aventuras de Dom Quixote ou na perigosa viagem dos portugueses para a Índia.

É através da expressão plástica que a criança nos transmite as suas impressões, emoções, sentimentos e significados em relação àquilo que mais a tocou ou que apreendeu sobre as personagens ou factos ouvidos. Quando se tratam de figuras reais como por exemplo El-rei D. João II e a sua capacidade de ser mais poderoso que o medo, é registada nas suas produções toda a sua imponência, poder e capacidade de mandar através da coroa e do olhar, ou a sua riqueza e hegemonia manifestada na sofisticação e afectação que expressam no vestuário. Da mesma forma, quando se trata de figuras dos universos ficcionais as crianças procuram através do registo gráfico manifestar o seu agrado, desagrado, envolvimento e sensações, como por exemplo em relação ao Adamastor.

Se as descrições ouvidas despertaram num primeiro momento o medo e o receio associados à sua figura monstruosa, manifestada através dos dentes aguçados, as unhas enormes, os olhos esbugalhados e cores fortes, os factos ouvidos abalam os seus sentimentos e emoções e o registo assume um carácter mais suave, mais humano e o Adamastor adquire novas tonalidades aproximando-se do comum dos mortais, adquire roupas, calça sapatos e ganha asas para se libertar da sua petrificação, pois afinal é isso que a criança deseja: ajudar o gigante mesmo sabendo que não é real. O desenho e a expressão plástica permitem-lhe manifestar o que sente, o que quer, e como desejava que fosse. Na arte, a criança encontra o espaço privilegiado para projectar para o exterior as suas respostas individuais, afectivas e os seus actos de descoberta acerca do mundo.

Outro aspecto que mereceu a nossa atenção e observação foi o interesse manifestado pela turma pela leitura de pequenos excertos originais das obras clássicas e a crença que a turma manifestou em relação aos autores dos originais. Essa atitude foi visível n' *Os Lusíadas*, sobretudo no episódio de Inês de Castro, na descrição das tempestades e sofrimento de Adamastor.

Para concluir, ficou-nos a convicção que o contacto constante, lúdico, contínuo e progressivo com livros, proporciona à criança o desenvolvimento de competências e atitudes que lhe permitem encarar e desejar ler de forma autónoma. À medida que vai descobrindo que os livros dão resposta de qualidade à sua curiosidade e interesse, deseja decifrar e compreender o que dizem as letras para ser capaz de desfrutar do prazer da leitura e embarca muitas vezes, sozinha nessa aventura. Depois de ouvirmos as crianças e entendermos o que desejam, torna-se fácil continuar para onde a Literatura nos quiser levar.

Bibliografia

1. Corpus textual

- ALEGRE, Manuel (2007). *Barbi-Ruivo, O meu primeiro Camões*, Lisboa: D. Quixote.
- ALEXANDRI, Ferrari (2005). *Chamo-me... Shakespeare*, Lisboa: Didáctica Editora.
- BARROS, João de (2006). *Os Lusíadas de Luís de Camões contados às crianças e lembrados ao povo*, 56ª ed., Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- BAXTER, Nicola (2002). *Histórias de Shakespeare*, Porto: Campo de Letras.
- CAMÕES, Luís de (2002). *Os Lusíadas*, 7ª ed. Biblioteca Ulisseia de Autores Portugueses.
- CINQUETTI, Nicola (2002). *Julieta e Romeu*, Lisboa: Livros Horizonte.
- CONTARINI, Cruz, *De A a Z com Dom Quixote* (2006). R. de Mouro: Everest Editora.
- DURÁN, Rosa Navarro (2005). *Dom Quixote contado às crianças*, Porto: Campo de Letras.
- HONRADO, Alexandre (2004). *O barquinho que cresceu*, Porto: Ambar.
- _____ (2008). “*Os Lusíadas*” para os mais pequenos, Porto: Ambar.
- LEITÃO, Leonoreta (2007). *Era uma vez um rei que teve um sonho, os Lusíadas contado às crianças*, Lisboa: Dinalivro.
- LETRIA, José Jorge (2005). *O Amor de Pedro e Inês*, Porto: Ambar.
- MAGALHÃES, Elsa Pestana (s.d.), *Os Lusíadas Episódios Fabulosos, Luís Vaz de Camões*, Sintra: Editorial Girassol.
- MARQUES, Vanda, Furtado (2007). *O amor de Pedro e Inês, contado aos pequenotes*, Lisboa: Quetzal Editores.
- MIRANDA, Miguel (2004). *Caçadores de Sonhos*, Porto: Campo de Letras.
- MIRALLES, Francesc (2007). *Lendas Medievais*, Corroios: Didáctica Editora.
- NASCIMENTO, Z.(2007). *Chamo-me Luís de Camões*, Lisboa: Didáctica Editora.
- OOM, Ana (2006). *Era uma vez um rei... D. João II, O Príncipe Perfeito*, Expresso.
- _____ (2006). *Era uma vez um rei... D. Pedro I, O Justiceiro*, Expresso.
- _____ (2007). *Nomes com História, Inês de Castro*, Lisboa: Zero a Oito.
- TELLO, António (2005). *Chamo-me... Miguel de Cervantes*, Lisboa: Didáctica Editora.
- VIEIRA, Alice (2005). *O meu primeiro Dom Quixote*, 4ªed. Lisboa: Dom Quixote.
- VILLAS-BOAS, Fernando (2007). *Romeu e Julieta*, Cruz Quebrada: Oficina do Livro.

2. Outros livros trabalhados

- BACELAR, Manuela (2008). *Sebastião*, Porto: Edições Afrontamento.
- BALLESTEROS, Xosé (2002). *O Traje Novo do Rei*, Kalandraka.
- BARRETT, Judi (2008). *Os animais não se devem vestir!* Lisboa: Editora Sá da Costa.
- BIET, Pascal (2008). *Um Lobo Culto*, Porto: Ambar.
- BRANCO, Margarida Castel (2008). *A Fada Arco-Íris*, Lisboa: Verbo.
- BRIGHT, Paul (2008). *Os Ursinhos na Cama e a grande, Grande Tempestade*, Lisboa: Minutos de Leitura.
- BUTLER, M. Christina (2008). *Numa Noite muito Escura...*, Lisboa: Minutos de Leitura.
- CARBONELL, Paula (2009). *Procurando o Norte*, Pontevedra: OQO Editora.
- COUTO, Mia (2008). *O Beijo da Palavrinha*, Lisboa: Caminho.
- CUNHA, Clara (2008). *O Cuquedo*, Lisboa, Livros Horizonte.
- DAUTREMER, Rébecca (2008). *Apaixonados*, Vila Nova de Gaia: Editora Educação Nacional.
- DONALDSON, Júlia (1999). *O Grufalão*, Lisboa: Verbo.
- FARIA, Ana (2007). *Queridos Livros*, Lisboa: Livros Horizonte.
- FÉLIX Monique (s.d.). *O Ratinho que Vivia no Livro*, Lisboa: Melhoramentos.
- FERREIRA, Catarina (s.d.). *Brincar também é poesia*, Lisboa: Plátano Editora.
- GIL, Carmen (2007). *O Sorriso de Daniela*, Lisboa: Kalandraka.
- GOMES, José A. (2000). *Conto estrelas em ti*, Porto: Campo de Letras.
- _____ (2008). *Poesia de Fernando Pessoa para todos*, Porto: Porto Editora.
- JEFFERS, Oliver (2006). *O incrível rapaz que comia livros*, Lisboa: Orfeu Mini.
- JÚDICE, Manuela (2006). *O meu primeiro Fernando Pessoa*, Lisboa: Dom Quixote.
- KLOSE, Monika (2009). *O Urso e o Corvo*, Pontevedra: OQO Editora.
- LAVREYS, Debbie (2008). *Rapunzel*, Editora Educação Nacional.
- LEE, Susy (2009). *Onda*, Lisboa: Ana Paula Faria editora.
- LETRIA, José Jorge (2008). *O meu primeiro Portugal*, Lisboa: Dom Quixote.
- LIONNI, Leo (2004). *Frederico*, Kalandraka.
- MAGALHÃES, A. M., ALÇADA, I. (2001). *Portugal histórias e lendas*, Lisboa: Caminho.
- MAYER, Mercer (2004). *Um pesadelo no meu armário*, Kalandraka.
- MARTÍNEZ, Rocio (2005). *O Gato Gui e os Monstros*, Lisboa: Kalandraka.

- MCKEE, David (1997). *Elmer*, Lisboa: Caminho.
- MELLING, David (2008). *Dorme Bem Cavaleiro*, Lisboa: Estampa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1987). *Colectânea de lengalengas e poesias*.
- MOUTINHO, José Viale (2009). *O livrinho dos versos para rir*, Porto: Edições Afrontamento.
- _____ (2009). *Pedro pescador*, Porto: Edições Afrontamento.
- NEWELL, Peter (2008). *O Livro Inclinado*, Lisboa: Editora Orfeu Negro.
- O Capuchinho Vermelho*, Círculo dos Leitores.
- O Gato das Botas*, Círculo dos Leitores.
- PARAFITA, Alexandre (2008). *Pastor de Rimas*, Impala.
- PATACRÚA (2008). *A princesa de Aljustrel*, Pontevedra: Editora OQO.
- _____ (2006). *O Lobo Feroz*, Pontevedra: Editora OQO.
- PICHON, Liz (2008). *Os Três Terríveis Porquinhos*, Editora Educação Nacional.
- REYNOLDS, Peter H.(2009). *O ponto*, Figueira da Foz: Bruaá Editora.
- RISARI, Guia (2008). *Aquiles o pontinho*, Lisboa: Kalandraka.
- RODARI, Gianni (2007). *Baralhando Histórias*, Lisboa: Kalandraka.
- _____ (2008). *Alice entre as gravuras*, Lisboa: Dinalivro.
- ROSATI, Ivo (2008). *O homem de água*, Lisboa: Kalandraka.
- ROSEN, Michael (2004). *Vamos à caça do urso*, Lisboa: Caminho.
- SMALLMAN, Steve (2006). *A ovelhinha que veio para o jantar*, Lisboa: Dinalivro.
- SOARES, Luísa D.(2008). *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*, Lisboa: Livros Horizonte.
- _____ (2001). *O Ratinho Marinheiro*, Porto: Civilização.
- _____ (1999). *Poemas de Mentira e de Verdade*, Lisboa: Livros Horizonte.
- _____ (2008). *O Mar*, Lisboa: Gatafunho.
- SOARES, Maria Isabel de Mendonça (1998). *O Mar na cultura popular portuguesa*, Lisboa: Terramar.
- TIMMERS, Leo (2007). *O Médico do Mar*, Vila N. de G.: Editora Educação Nacional.
- VARANDA, M. de Lourdes & SANTOS, M. Manuela (2007). *Poetas de hoje e de ontem, do século XII ao XXI para os mais novos*, chimpanzé intelectual.
- VELTHUIJS, Max (2001). *O Sapo e o Vasto Mundo*, Lisboa: Editorial Caminho.
- _____ (2001). *O Sapo encontra um Amigo*, Lisboa: Editorial Caminho.
- _____ (2001). *O Sapo tem Medo*, Lisboa: Editorial Caminho.

VIEIRA, Alice (1994). *Eu bem vi nascer o Sol*, Lisboa: Caminho.

VOLTZ, Christian (2009). *Onde está?* Lisboa: Kalandraka.

3. Bibliografia teórica

ALBUQUERQUE, Fátima (2000). *A hora do Conto*, Lisboa: Editorial Teorema.

ARAÚJO, Matilde Rosa (1981). “Ler Camões com as crianças e os jovens” in AAVV, *Estudos sobre Camões. Páginas do Diário de Notícias dedicadas ao poeta no 4º centenário da sua morte*, coedição INCM/ EDITORIAL NOTÍCIAS, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp. 221-227.

AZEVEDO, Fernando Fraga de (2005). *Ética y estética en la literatura de recepción infantil*, Revista OCNOS, Nº1, p.7 – 18. Disponível em http://www.uclm.es/cepli/archivo/documentos/revistaocnos_01.pdf, acessado em 5/3/2009.

BASTOS, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*, Lisboa: Universidade Aberta,

_____ (2003). *Eu e os outros. Sobre a Construção do Individual no Texto Dramático para Crianças*, in F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet. *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 4*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Disponível em: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_gloria_bastos_a.pdf, acessado em 10/4/2009.

BETTELHEIM, Bruno (2006). *Psicanálise dos contos de fadas*, Lisboa: Bertrand Editora.

CABRAL, Izauro e RAMOS Flávia Brocchetto (2003), “Dom Quixote das Crianças: uma análise comparativa do clássico e da adaptação Lobatiana”, *14º Congresso de Leitura do Brasil*. Disponível em <http://www.alb.com.br/anais14/Cse09.html> acessado em 11/7/2009.

CALVINO, Ítalo (1993). *Porquê ler os Clássicos*, São Paulo: Companhia das Letras.

CAMARGO, Maria Amália (2009). “Um Mar de Histórias para Descobrir o Mundo”, in *Formar Leitores para Ler o Mundo*, Congresso Internacional de Promoção da Leitura, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.51,52. Disponível em <http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/depoimentos2.pdf>, acessado em 23/ 5/ 2009.

CÂNDIDO, Amélia Fernandes (2007). *Mais Além: a especificidade da literatura infantil como instrumento de estímulo ao desenvolvimento da linguagem*, p.1-6. disponível em <http://sergiofernandes.wordpress.com/2007/08/30/mais-alem-a-especificidade-da->

[literatura-infantil-como-instrumento-de-estimulo-ao-desenvolvimento-da-linguagem/](#),
acedido em 10/12/ 2008.

CARRANZA, Marcela (2007) “Algunas ideas sobre la selección de textos literarios” in *LECTURAS*, n° 202. Disponível em <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>, acessado em 1/3/2009.

CERRILLO, Pedro C. LARRAÑAGA Elisa, YUBERO, Santiago, “Libros, lectores y mediadores”. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=819207>, acessado em 5/4/2009.

COQUET, Eduarda (2000). *A narrativa gráfica: uma estratégia de comunicação de crianças e adultos*, Braga: CESC, Universidade do Minho.

COMITÉ DE SELECCIÓN DEL BANCO DEL LIBRO (1999). “Destinos inesperados: libros para niños adoptados por los lectores adultos”, *Revista Imaginaria*, n°10. Disponível em <http://www.imaginaria.com.ar/01/0/destinos.htm>, acessado em 16/3/2009.

CUNHA, Maria Zilda da (2002). “A escritura e os novos meios de produção de linguagem. Reflexões sobre literatura”, in Armindo Mesquita (coord.), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*, Porto: ASA, pp. 161-169.

DACOSTA, Luísa (2002), “Leitura e pedagogia do deslumbramento” in Armindo Mesquita (coord.), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*, Porto: ASA, pp. 199-202.

DUARTE, Sónia (2001). “«Dom Quixote» na Literatura Infantil”, *Revista da Faculdade de Letras «Línguas e Literaturas»*, Porto, XVIII, pp. 487-502. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3034.pdf>, acessado 2/5/ 2009.

FERNANDES, Ana Mafalda de Almeida (2008). *Da fábula ao imaginário infantil: recepção interpretativa pelas crianças de uma história tradicional*, Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/8060>, acessado em 25/7/2009.

FONSECA, Olga Maria Costa da (2002), *Em louvor da rebeldia*, in Armindo Mesquita (coord.), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*, Porto: ASA pp.78-85.

FRANCO, Kátia Regina, *O recurso da tradução dos clássicos literários para o público infantil*, p.1-13. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/831279/ARTIGO>, acessado em 6/7/2009.

GÂNDARA, M. I.(1991). *Desenho Infantil, um Estudo sobre os Níveis do Símbolo*, Lisboa, Texto Editora.

GÓES, Maria Lúcia (2002), "Re-leituras da literatura para a juventude: uma pedagogia do imaginário", in Armindo Mesquita (coord.), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*, Porto: ASA, pp. 31-41.

GOMES, José António, RAMOS, Ana Margarida, SILVA, Sara Reis (2008). *Traição da tradição? Releituras e reescritas contemporâneas de narrativas tradicionais*, Cadernos Malasartes, nº16, pp. 26-32.

GOMES, José António (2008). *A literatura não é um catecismo pronto a usar*, entrevista com Sara R. Oliveira. Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=510BF6874A770B5AE04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0>, acessado em 16/ 12/ 2008.

INNOCENTI, Roberto (2009). "Discurso de aceptación del Premio Hans Christian Andersen", *Imaginaria*, nº 246. Disponível em <http://www.imaginaria.com.ar/?p=1792#more-1792>, acessado em 17/3/2009.

JAKOBSON, R. (1969) "Aspectos lingüísticos da tradução", in *Linguística e Comunicação*. S. Paulo: Cultrix. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/20538927/Linguistica-e-Comunicacao-Roman-Jakobson>

JARDIM, Cláudia Santos, *Brincar: um campo de subjectivação na infância*. Disponível em http://books.google.com/books?id=IAOWyEsOEukC&hl=ptBR&source=gbs_navlinks_s, acessado em 12/ 6/2009.

JULIÃO, Flávia (2007). *Por uma Educação da Sensibilidade*, Cadernos de Educação de Infância, nº82, p.33. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/3618257/CEI82>, acessado em 15/ 11/ 2008.

LOURENÇO, Frederico (2006). *Contado às Crianças*, XVII Encontro de Literatura para Crianças, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 78-83. Disponível em <http://www.leitura.gulbenkian.pt/index.php?area=boletim&task=view&id=214> acessado em 12/11/2008.

LUQUET, G. H.(1987) *O desenho infantil*. Porto, Livraria Civilização.

MARTINS, Amílcar (1998). *Actividades Dramáticas nos Jardins-de-infância Luso-Chineses de Macau*, Fundação Macau, Direcção dos Serviços de Educação e Juventude.

_____(2002). *Didáctica das Expressões*, Lisboa, Universidade Aberta.

MATA, Lourdes (2009). "Leitura Partilhada" in *Formar Leitores para Ler o Mundo, Congresso Internacional de Promoção da Leitura*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.38-40. Disponível em <http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/depoimentos2.pdf>, acessado em 23/ 5/ 2009.

MÉLLO, Cristiane Silva (2008). *As Contribuições de Cecília Meirelles para a Leitura e a Literatura Infantil*. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/viewPDFInterstitial/7359/8816>, acessado em 10/3/2009.

MOREIRA, Carlos (2007). *Teoria e práticas de investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

NOGUEIRA, Carlos, *De Gil Vicente a Fernando Pessoa: os clássicos na literatura para a infância e a juventude*. Disponível em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_classicos_a.pdf, acessado em 12/2/2009.

PEREIRA, Paulo Alexandre (2008). “Para onde fogem os amantes mortos”? *Revisitações do mito inesiano em alguma literatura portuguesa de potencial recepção infanto-juvenil*, *Cadernos Malasartes*, nº16, pp.13-20.

PEREIRA, Cláudia Sousa (2008), “O valor literário e a promoção da leitura”, *Cadernos Malasartes*, nº16, pp. 46-50.

PINHO, Adeitalo Manoel (s.d.) *A Representação do feminino em Romeu e Julieta*. Disponível em http://www.pucrs.br/edipucrs/online/vsemanaletas/Artigos%20e%20Notas_PDF/Adeitalo%20Manoel%20Pinho.pdf, acessado em 3/5/2009.

PIRES, Maria da Natividade Carvalho (2005). *Pontes e Fronteiras – da literatura tradicional à literatura contemporânea*, Lisboa, Caminho.

POSSENTI, Sírio (1994), “Pragas da Leitura”, *Série Idéias*, n.13. São Paulo: FDE, pp. 27-33. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_13_p027-033_c.pdf, acessado em 7/4/2009.

PRADO, Amaya Obata (2007). *Adaptação, uma leitura possível: Um estudo de Dom Quixote das crianças de Monteiro Lobato*, Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em http://www.cbc.ufms.br/tedesimplificado/tde_arquivos/13/TDE-2007-10-26T143020Z-171/Publico/Amaya%20CPTL.pdf, acessado em 6/6/2009.

PRADO, Célia Luiza Andrade (2005). *Organização social em Romeu e Julieta: Análise de uma tradução e duas adaptações*, *Revista Electrónica Unibero de Produção Científica*, p. 1-21. Disponível em http://www.unibero.edu.br/nucleosuni_cadpcien_marc05.asp, acessado em 4/4/2009.

RAMOS, Ana Margarida (2007). *Livros de Palmo e Meio: reflexões sobre literatura para a infância*, Lisboa, Caminho.

_____(2007b). *Ainda vale a pena editar e ler os clássicos?* in *das Artes, das Letras – Suplemento Cultural de O Primeiro de Janeiro*, 30 de Julho, p. 12-13. Disponível em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_lerclassicos.pdf, acessado em 19/3/2009.

_____ (2007c). *Interação imagem-leitor: a construção de sentidos*, Cadernos Malasartes, nº15, pp. 13-19.

_____ (s.d.) *Os Monstros e a Literatura para a Infância e Juventude*. Disponível em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_monstros_am_a.pdf, acessado em 12/3/2009.

_____ (2008). *A palavra ao sabor da imagem. Apontamentos para a Leitura da obra de João Paulo Cotrim*, Cadernos Malasartes, nº16, pp. 4-7.

RECHOU, Blanca-Ana Roig (2008). *A Literatura Infantil e Xuvenil ao serviço da sociedade*, Cadernos Malasartes, nº16, pp.21-25.

RIBEIRO, Maria de Fátima (2002). *GRAFISMO INFANTIL: Uma análise do processo de desenvolvimento do desenho infantil de crianças de 0 a 12 anos*. Disponível em http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/grafismo_infantil.pdf, acessado em 12/5/2009.

SANTOS, Maria João Sousa Pinto dos (2008). *Sentir e significar: para uma leitura do papel das narrativas no desenvolvimento emocional da criança*, Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/7632>, acessado em 24/7/2009.

SILVA-DIAZ, Cecília (2005). *La función de la imagen en el álbum*, en Revista Poenza, nº75, p. 39-49. Disponível em <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/05817463411603817427857/ima0023.htm>, acessado em 15/ 11/ 2008.

SILVA, Rosa Maria Graciotto (2003). “O texto literário e a formação do leitor.” In *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*. Actas do I Encontro Internacional, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, pp. 285-296. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20-%20Completas.pdf>, acessado em 2/ 5/2009.

SOARES, Luísa Ducla (2009). “Formar leitores” in *Formar Leitores para ler o Mundo, Congresso Internacional de Promoção da Leitura*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.58-59. Disponível em <http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/depoimentos2.pdf>, acessado em 23/ 5/2009.

SOBRINO, Javier Garcia (2000). *A Criança e o livro*, Porto Editora.

SOTOMAYOR, Victoria (2006). *Los prólogos en las ediciones del Quijote para niños y jóvenes. Funciones y tópicos*, en Revista OCNOS, nº2, p. 39-61. Disponível em http://www.uclm.es/cepli/archivo/documentos/revistaocnos_02.pdf, acessado em 5/3/2009.

SOUSA, Maria Elisa (2008). *Mistérios da escrita: ler para desvendar*, Cadernos Malasartes, nº16, pp.55-61.

_____(2007). *O livro na família e no jardim-de-infância. Passos e espaços para a formação de leitores*, Cadernos Malasartes, nº15, pp.66-69.

TORRADO, António (2002). *Da Escola sem Sentido à Escola dos Sentidos*, Lisboa: Caminho.

TORRADO, António (2002b), “Novos modos de ler”, in Armindo Mesquita (coord.), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil*, Porto: ASA, pp. 215-220.

VELOSO, Rui Marques (2001). “Curtir Literatura Infantil no Jardim-de-infância”, In *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 2*. Braga, Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Disponível em http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_li_jardinf_rveloso_a.pdf, acedido em 12/5/ 2009.

_____(2006). *A Leitura Literária*, Educação e leitura – Actas do Seminário, Esposende, C.M. Esposende Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, pp. 23-29. Disponível em http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_leit_litera_a_C.pdf, acedido em 12/5/2009.

VELOSO, Rui Marques e RISCADO, Leonor (2002). “Literatura Infantil, brinquedo e segredo” in *Cadernos Malasartes*, nº10, pp.26-29.

VITORINO, Maria José (2009). “Ruminações” in *Formar Leitores para ler o Mundo, Congresso Internacional de Promoção da Leitura*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.76,77. Disponível em <http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/depoimentos2.pdf>, acedido em 23/ 5/2009.

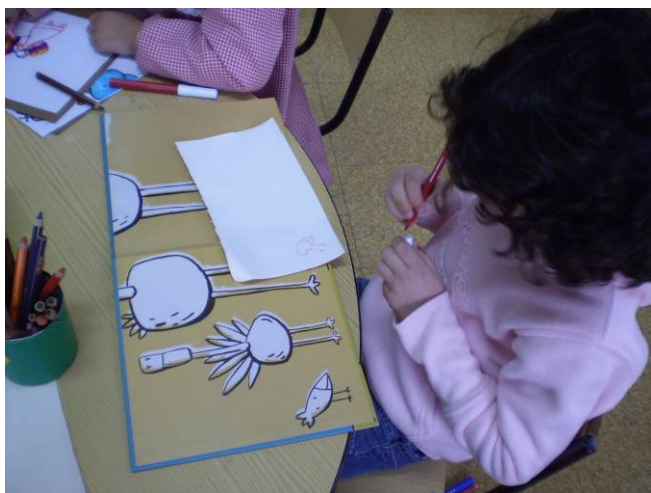
YUBERO, Santiago, LARRAÑAGA, Elisa (2003). “Aplicaciones Psicológicas a la Selección de Lecturas para Niños”, in Cerrillo, Pedro; Yubero, Santiago , *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*, Cuenca: CEPLI, pp. 245-249. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=819211>, acedido em 5/4/2009

ZILBERMAN, Regina (1998). *A Literatura infantil na escola*, 10.^a ed., São Paulo: Global Editora.

ANEXOS

ANEXO 1

AS GUARDAS DOS LIVROS



JARDIM DE INFÂNCIA DE CONDEIXA Turma B

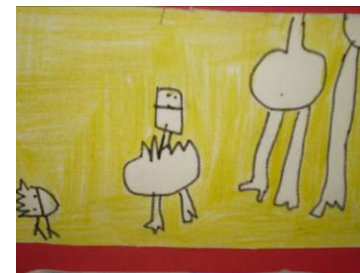
Guardas do livro

“Até há pouco perfeitamente inócuas, pela ausência de qualquer ilustração, as guardas dos livros ilustrados para o público infantil estão a revelar-se elementos cada vez mais decisivos do ponto de vista da mensagem, da construção narrativa e até da relação entre si.

A ilustração não se esgota nas imagens que acompanham o texto, mas estende-se, cada vez mais, a todos os elementos que integram o livro, incluindo aqueles considerados acessórios, como é o caso das guardas”.¹

¹ RAMOS, Ana Margarida, *Livros de Palmo e Meio, Reflexões sobre Literatura para a Infância*, Lisboa, Caminho, 2007.

Reparem nestas guardas que nós fizemos:

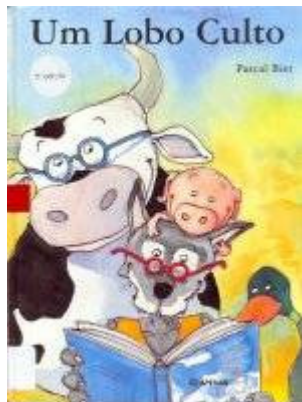


Sabem onde as podem encontrar?

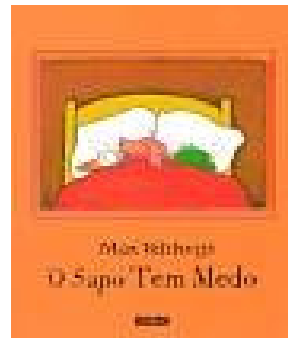
Procurem nos livros:



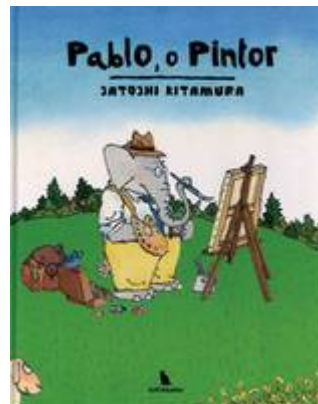
Mariluz a Avestruz, de Rachel Chaundler, Bernardo Carvalho, Editora OQO, 2008.



Um Lobo Culto, de Pascal Biet, Editora Âmbor, 2008.



O Sapo Tem Medo, Max Velthuis, Editorial Caminho, 2005.



Pablo, o Pintor, Satoshi Kitamura, Gatafunho, 2005.

Afinal já perceberam o que são as guardas do livro?

Abram o livro, o que encontram logo a seguir à capa e imediatamente antes da contracapa?

Um espaço muito interessante e que normalmente ninguém ou quase ninguém liga.

Um espaço que pode conter ilustrações ou motivos que funcionam ora como resumo ora como uma recuperação dos elementos fundamentais da narrativa.

Um espaço que pode conter um pormenor específico de um elemento determinante da história.

Um espaço que varia de obra para obra existindo uma diversidade enorme de exemplos.

Uma sugestão:

Reparem nas guardas dos livros e vão ter surpresas muito agradáveis!

ANEXO 2



Hoje é o teu dia LUÍS DE CAMÕES!

Tinha uma flauta

Não tinha mais nada mas tinha uma
flauta

Tinha um órgão no sangue uma fonte
de música

Tinha uma flauta.

...

Morreram os reis que tinham impérios

Morreram os príncipes que tinham
castelos

Mas ele não. Manuel Alegre

Luis de Camões era um senhor levado da breca”, sozinho fez um monumento nacional. Chamou-lhe *Os Lusíadas*, por tratar dos grandes feitos dos portugueses. Como o título indica, o herói desta epopeia são os filhos de Luso, os portugueses.

O tema principal é a descoberta do caminho marítimo para a Índia por Vasco da Gama, à volta do qual se vão descrevendo outros episódios da história de Portugal, glorificando o povo português. Arrumou muito bem todas as 1102 estrofes e organizou-as em 10 cantos. Cada canto com um número variável de estrofes. Cada estrofe com oito versos que rimam.

Dedicou esta grande obra a El-rei D.



Sebastião.

[...]

*Em vós esperam ver-se renovada
Sua memória e obras valerosas;*

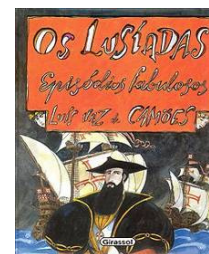
[...]



Não deixes de ler as histórias maravilhosas que Luís de Camões nos narra no seu grandioso livro.

Sugestão de leitura:

Faz como nós. Através da adaptação podes aproximar-te d' *Os Lusíadas* e conhecer o seu conteúdo de uma forma simples, divertida e acessível, pela leitura das maravilhosas ilustrações que encontras em livros como estes:



Podes ter a certeza que nunca mais te vais esquecer de Camões e d' *Os Lusíadas*.

Turma 3

Este poeta que continua a ser lembrado por todos os portugueses passado 429 anos, só pode ter feito coisas muito importantes para permanecer na memória tanto tempo. Foi pena que nem todos lhe tivessem dado, enquanto era vivo, o valor e apreço que sempre mereceu. Camões viveu e morreu pobre. Foi também “ levado da breca” para namorar. Enfeitiçava damas, princesas, infantas, negras, chinesas, com os seus versos.



*Se quereis, Dama, trocar,
Ambos temos a mezinha:
Eu a vossa, e vós a minha...*



E divertiu-nos com as suas peripécias lá pela Índia. Conhecem aquela história que se conta da sua brincadeira com os convidados que convidou para jantar?



Quando não há dinheiro para encher a barriga dos convidados com comida, pode-se sempre encher a cabeça com trovas e versos. Foi isso que Camões fez, em vez de bons pitéus, serviu versos no prato de cada um dos seus convidados e como não podia deixar de ser contou-o a todos, em verso.

*(...)
Não temais tal travessura,
Pois já não pode ser nova;
Que a ceia está segura
De não vos vir de pintura,
Mas há de vir toda em trova.*

Mas teve uma vida difícil, sobretudo na Índia... *Mãe de vilões ruins e madrasta de homens honrados...*



E por fim, “arrasta-se pelas ruas de Lisboa um homem de meia-idade, envelhecido. Amparado a umas muletas.

*- Lá vai ele – diz um velho
- Quem? – Pergunta um companheiro
- Aquele, o das muletas.
- Coitado, mal se aguenta.
- É o Camões.”*

(Barbi- Ruivo – M. Alegre)

ANEXO 3



Integrado no nosso projecto “ *Obras e Figuras da Literatura Clássica mais próximas da criança-leitor de 4 e 5 anos*”, desfrutámos, através dos livros da mensagem dos grandes escritores da Literatura Universal como Cervantes, Shakespeare e como não podia deixar de ser, o nosso grande Camões. Foram muitos os momentos de grande envolvimento com estes “Grandes” da literatura. Dizer que não são para nós, que estão muito distantes que não os podemos compreender e apreciar foi como diz o povo “ videira que já deu uvas”. Nós estamos aqui para o provar e o nosso gosto pelos clássicos só agora começou. Cabe a vós, pais, continuá-lo e intensificá-lo. A receita é simples: ler, ler muito para nós, brincar com os livros, ler as boas adaptações, que se não são o genuíno são a forma mais eficaz de nos aproximarmos e apreciar o que antes nem sabíamos que existia. Experimentem e vão ver que não somos os únicos a gostar dos clássicos.

“Uma sociedade que lê que sabe e que gosta de ler, é uma sociedade com cidadãos mais críticos, mais abertos à diversidade, à aceitação dos outros e à valorização do saber.” Os livros aproximam as pessoas e podem mesmo ajudar a combater a solidão”.

Turma 3

Sugestão à família

Que tal passarem uma tarde de domingo na Quinta das Lágrimas em Coimbra?



Palácio oitocentista situado na margem esquerda do rio Mondego, tornou-se célebre pela tradição que o fez palco dos amores de Pedro e Inês de Castro. Ainda segundo a tradição, nela se localiza a Fonte dos Amores cantada por Camões. Os jardins, do século XIX, foram concebidos ao gosto da época, constituindo uma espécie de museu vegetal.

Aceitem esta sugestão e desfrutem de uma tarde única

*Vamos à Quinta das Lágrimas desfrutar dos lugares
onde
...uma vez*

Com lágrimas se fez

A história dessa Inês tão linda...

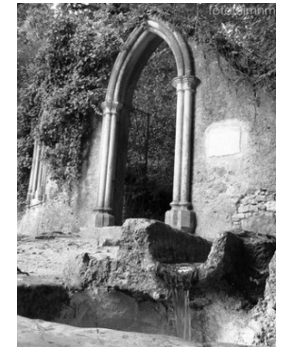


Podemos recordar as palavras de Camões, n' *Os Lusíadas* e imaginar que:

*Estavas, linda Inês, posta em sossego,
De teus anos colhendo doce fruto,
Naquele engano de alma, ledo e cego,
Que a Fortuna não deixa durar muito,
Nos saudosos campos de Mondego,*

Os livros, a leitura, a literatura são momentos de magia que nos fazem crescer. Nós temos a fórmula: brincar, jogar. Aqui vai um jogo para tornar o vosso passeio mais estimulante e divertido:

Tentem encontrar estes lugares na Quinta das Lágrimas:



ANEXO 4



30/ 6 / 2009

O compromisso escrito resultou, hoje recebi os dois últimos impressos e respectivos documentos, dos dois alunos que faltavam. Tenho em meu poder 25 inscrições de leitores e futuros frequentadores da Biblioteca Municipal de Condeixa.

Hoje também desenvolvemos em conjunto, escola – família, o nosso projecto “*Escola Aberta. Tempo de partilha*”.

Todos puderam divertir-se e encantar-se com o episódio de *Os Lusíadas*, O Adamastor, numa adaptação muito divertida que apela ao lúdico e à brincadeira *Os Caçadores de Sonhos – A Porta dos Sete Mares*. Baseado no episódio do Adamastor e na viagem dos portugueses para a Índia, Miguel Miranda escreve uma história muito engraçada atribuindo a passagem dos portugueses e o mau feitiço do Adamastor a problemas com os dentes. Pudemos assim transmitir aos pais o gosto e o prazer que foi para nós conhecer e trabalhar Camões e mais uma vez despertar nas famílias esse “ bichinho “ muitas vezes adormecido ou ultrapassado por outros afazeres mais mediáticos, que é o prazer de um bom livro e o divertimento que significa ler.

Mais uma vez aliando a música, a expressão dramática e plástica e a literatura conseguimos criar um verdadeiro momento literário, poético e lúdico.



Os Caçadores de Sonhos viviam encantados pelo mar. Sabiam que o mar era perigoso...



*... que muitos dos que lá iam nunca mais voltavam, que ficavam em terra mulheres e crianças à espera, numa espera sem fim...
(Música *Barco Negro* – Amália Rodrigues)*



*... as naus eram levadas pelo vento...
... as nereidas curiosas espreitavam os
marinheiros...*



*... desembarcavam numa praia de sonho,
espetavam uma pedra alta na areia, como que a
dizer” este sonho é meu”...*



*... encontravam lindas indígenas, apaixonavam-
se[...] e assim se retardavam as viagens, por
males de amor.*

**(Música – Garota de Ipanema - Caetano
Veloso)**



*... E os Caçadores de Sonhos navegavam [...] com o sonho de chegarem onde nunca ninguém
tinha chegado por mar...*

**(Música – O homem do leme – Xutos e
Pontapés)**



O problema era sempre o mesmo: A Porta dos Sete Mares. A porta era guardada pela sombra horrenda e negra do gigante Adamastor...



Afinal porque gritava esse monstro? O Adamastor gritava quando lhe doíam os dentes. Pensou que já chegava de sofrimento e foi ao dentista...



Foi precisamente durante o período de tempo que o gigante passou no dentista que permitiu aos Caçadores de Sonhos dobrarem o Cabo das Tormentas [...] Na coberta da nau estalou a festa...

(Música - No dia em que o rei fez anos – José Cid)



O Adamastor estava demasiado zangado. Nunca lhe tinha acontecido deixar passar um único barco pela Porta dos Sete Mares. Desatou aos murros na cabeça e a dor de dentes voltou mais forte. Desta vez o alicate do dentista resolveu o problema...



O dentista era velho e cegueta e enganou-se no remédio para a infecção. Deu-lhe um remédio para enrijar as carnes e endurecer os ossos...



... todo o corpo se transformou num imenso rochedo[...]

... do Adamastor ficara apenas o arrepio que já não lhes barrava o caminho.

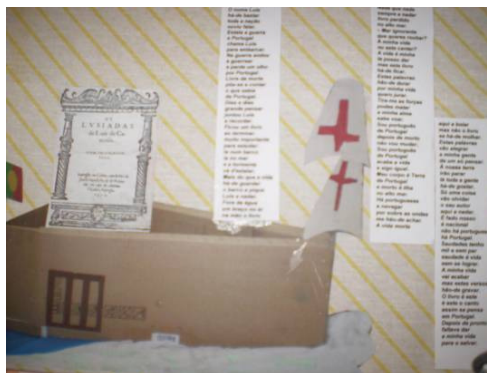
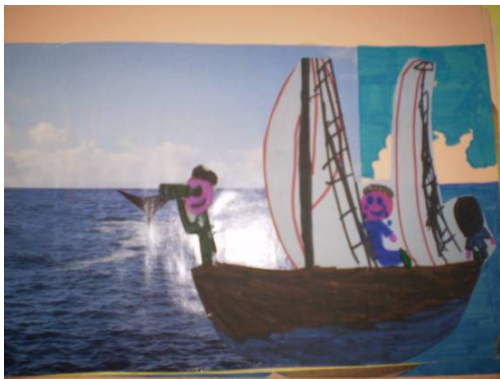
(Música – O barco vai de saída – Fausto)

E nós também. Fica-nos a certeza e a convicção que podemos continuar para onde a literatura nos quiser levar.

Uma nota final:

Camões é mesmo um Senhor “ levado da breca”, sozinho fez um monumento nacional. Chamou-lhe *Os Lusíadas*, por tratar dos grandes feitos dos portugueses.

Nós registámos as suas façanhas, aventuras e irreverências num livro muito divertido a que chamámos “ *Camões, um Senhor levado da breca*” precisamente por acharmos que a sua vida foi feita de “ coisas da breca” ou como diz o dicionário de coisas fabulosas, espantosas, incríveis, extraordinárias.



Diário de bordo 30/6/2009
Fernanda Raposo