

ATAS DO II ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO
DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

DAS RIMAS INFANTIS À POESIA EM GERAL – Um universo por explorar na Educação de Infância

Marta Raquel Ramos dos Reis* e Mary Katherine Silva**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

*martaramosreis@gmail.com

**kathysilva@gmail.com

Resumo

O presente artigo decorre da problemática mais significativa – *a importância das rimas infantis e da poesia na educação de infância* - que emergiu na Prática Profissional Supervisionada (ocorrida em contexto de creche e de jardim de infância) no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar entre os meses de Janeiro e Maio de 2013. A reflexão inicia-se no sentido de evidenciar as diferenças entre estes dois conceitos (rimas infantis e poesia) e de distinguir o tipo de trabalho que pode ser desenvolvido sobre esta matéria em cada uma das valências. Ao longo deste artigo procuraremos ilustrar a nossa prática através da descrição de situações e atividades reais que ocorreram nas duas valências e que permitiram desenvolver aprendizagens integradas e significativas para as crianças sobre esta temática. A pertinência da discussão em torno deste tema justifica-se pela necessidade do profissional de educação de infância compreender como é que a prática que valoriza a exploração de rimas e da poesia contribui para o desenvolvimento de competências significativas, com particular enfoque na área da linguagem.

Palavras-chave: crianças, educador de infância, linguagem, rimas infantis, poesia

Nota Introdutória:

Entre os meses de Janeiro e Maio de 2013 foi possível integrar e conhecer dois contextos educativos e duas valências diferentes – creche e jardim-de-infância – cada um com especificidades muito próprias. No contexto de creche tivemos oportunidade de trabalhar durante quatro semanas com um grupo de 18 crianças entre os 12 e os 24 meses., sendo que no jardim-de-infância, ao longo de treze semanas, foi-nos possível intervir junto de um grupo de 22 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. A problemática sobre a qual nos debruçamos neste artigo e que terá sido o tema sobre qual refletimos de forma mais aprofundada no nosso relatório final - *a importância das rimas infantis e da poesia na educação de infância* -, emergiu durante o estágio na primeira valência, embora se tenha manifestado de forma mais consciente e intencional durante a prática em Jardim de Infância. A forma como as próprias

crianças do jardim-de-infância se relacionaram com o tema, evidenciando-o não só nas atividades que realizavam espontaneamente como no decorrer dos desafios que lhes eram propostos, terá sido o motor que nos conduziu à necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre o assunto, sobre a qual nos debruçaremos neste artigo, focando-nos não apenas na sua importância para o desenvolvimento infantil, mas igualmente procurando definir qual o posicionamento do adulto em relação à mesma. No primeiro ponto deste artigo, **rimas infantis e poesia**, é realizada uma pequena abordagem a cada um destes conceitos, descrevendo o que os distingue entre si, quais foram trabalhados na prática e em que valências. No segundo ponto, **poesia... porquê um universo por explorar?** são apresentadas algumas das razões que se consideram ser a causa do pouco trabalho desenvolvido em torno da poesia nas instituições educativas. No terceiro ponto, **rimas infantis na Creche**, são descritas algumas das atividades desenvolvidas no contexto de Creche que permitiram trabalhar as rimas infantis e quais os benefícios desse trabalho no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No quarto ponto **a passagem a uma poesia mais consciente no JI**, permite ilustrar o trabalho que foi desenvolvido no Jardim de Infância em torno das rimas infantis, quer no espaço de recreio exterior (atividades espontâneas), quer o trabalho realizado com o apoio do adulto e relacionado com a poesia propriamente dita, particularmente através do projeto “*Quem é o Fernando Pessoa?*”. No final deste artigo serão tecidas algumas considerações finais relativas a esta problemática.

I. DAS RIMAS INFANTIS... À POESIA: Definição de termos

Rimas e Poesia são dois conceitos que se confundem frequentemente, parecendo-nos importante começar por fazer um primeiro esclarecimento sobre o significado de cada um deles. Diz-nos Costa (1992, p. 143), que as rimas infantis funcionam como uma introdução à poesia, prendendo-se isso a fatores de ordem psicológica, às suas características formais e principalmente por pertencerem à cultura das crianças. De acordo com o mesmo autor, a designação “rimas infantis” engloba todo um conjunto de texto rimados, utilizados pelas crianças e entre elas, que decorrem do “folclore infantil português de transmissão oral” (Costa, 1992, p. 24). As comuns lengalengas, adivinhas, trava-línguas, provérbios, canções de roda, canções de embalar, entre outras, englobam-se nesta expressão (Costa, 1992, p. 24), sendo que em muitas das atividades desenvolvidas pelos educadores, todos estes conceitos são trabalhados de forma espontânea e até inconsciente.

Inicialmente, as crianças mais pequenas, podem não compreender ainda algumas das palavras que integram as rimas sendo mais sensíveis aos sons, mais precisamente aos padrões sonoros – “a sonoridade das palavras e a presença de onomatopeias, os elementos repetitivos e a brevidade dos textos são outros tantos segredos do seu êxito junto das crianças” (Costa, 1992, p. 29). Ainda segundo o mesmo autor (1992, p. 26), para cada idade das crianças existem rimas diferentes e mais adaptadas, pois à medida que a criança cresce vai-se modificando, tanto ao nível da língua – quando se apropria dos sons, da voz, da fala e progressivamente começa a dominar a morfologia, a sintaxe e a semântica –, como ao nível do seu desenvolvimento pessoal – à medida que gradualmente vai construindo uma noção de si mesma, do outro, do espaço, do símbolo e do tempo.

De acordo com Sarmiento (2000, p. 4), são as crianças quem livremente escolhe o tema das rimas e muitas vezes estas são elaboradas no recreio, longe do olhar dos educadores e pais. “Apesar de a escola ser o seu principal local de exercício, elas manifestam-se especialmente no recreio, longe das regras de disciplina, com meros intuitos lúdicos, se não mesmo irónicos

e subversivos (Sarmiento, 2000, p. 4). Consideramos que isto acontece essencialmente porque as rimas infantis se apresentam como uma linguagem que agrada às crianças, sendo utilizadas como parte de brincadeiras e de forma muito espontânea. Decorrente desta ideia de Sarmiento (2000), somos levados a considerar a importância de o educador dedicar algum do seu tempo a observar as crianças enquanto estas brincam livremente no recreio, pois só desta forma poderá estar desperto para as aprendizagens que lá se proporcionam e tornar a sala de atividades um prolongamento do que é experienciado pelas crianças no exterior.

Já a poesia é uma forma de expressão que não só permite às crianças brincar com as palavras, como também possibilita que comecem a relacioná-las com as suas emoções. De acordo com Guedes (1990, p. 16) com a poesia “a criança vai confrontar-se, a partir das significações das palavras, com a função das suas próprias emoções e da representação do mundo que se elabora lentamente”

Bastos (1999, p. 157), acrescenta que a poesia deve despertar a curiosidade da criança em querer saber mais, porque estabelece inúmeras relações com o mundo que rodeia. Se isto ocorrer, a poesia pode transformar-se numa experiência multidisciplinar e enriquecedora, pois serve de ponto de partida para outros estudos e experiências.

De acordo com o que nos diz Coelho (1984, citado em Bastos, 1999, p. 158), opinião que consideramos essencial na diferenciação entre rimas infantis e poesia, esta última nunca poderá ser apenas caracterizada por um conjunto de rimas e ritmos. “Poesia é arte; é beleza descoberta em algo; é um sentido especial que o mundo adquire de repente; é uma *forma peculiar de atenção* [destaque do autor] que, com simplicidade e verdade, vai até a raiz das coisas para revelá-las de uma nova maneira” (Coelho, 1984 citado em Bastos, 1999, p. 158). Pode-se então concluir que as rimas infantis são uma das muitas formas de poesia e que pelo seu ritmo e musicalidade constituem um foco de interesse para as crianças em idade pré-escolar, porque nesta fase “as crianças mantêm ainda uma forte relação lúdica e exploratória com a língua” (Bastos, 1999, p. 182).

Descodificados estes dois termos, é fácil constatar que as rimas infantis foram trabalhadas nos dois contextos em que decorreu a nossa Prática Profissional Supervisionada – Creche e JI, embora apenas neste último contexto, pela prática desenvolvida com as crianças, se terá começado a desenvolver uma noção de poesia mais consciente.

2. POESIA... Porquê um universo por explorar?

Segundo Guedes (1990, p. 13), a poesia é um género literário que se considera um luxo e que não está acessível a todos, apenas aos leitores mais dotados. “A poesia não se “vende” [destaque do autor] bem, ela está mal difundida numa sociedade que recusa uma linguagem que põe questões” (Guedes, 1990, p. 13). Na sua opinião, esta ideia da poesia enquanto algo que não é acessível a todas as pessoas, pode condicionar a mentalidade dos educadores de infância e conduzir à ideia de que as crianças ainda não são capazes de descodificar a mensagem que a poesia pretende transmitir. Em idade pré-escolar, mais importante do que realizar um trabalho exaustivo em torno da compreensão do texto, interessa a apresentação de uma diversidade de propostas (Bastos, 1999, p. 180). As crianças devem poder contactar com diferentes poemas e rimas infantis, no sentido de alargarem o seu leque de opções de leitura e de potenciarem o gosto pela poesia.

Outra das razões para que a poesia não seja trabalhada em muitas salas de atividade pode dever-se ao facto dos próprios educadores não terem sido sensibilizados para este género literário. “É um facto indiscutível que dificilmente se ama o que se desconhece e que para transmitir uma emoção é preciso senti-la” (Bastos, 1999, p. 157). Se os educadores nunca tiveram contacto com poesia, nem sentem ligação com esta forma de escrita, dificilmente vão querer trabalha-la nas suas salas.

Meireles (1984, p. 30) afirma que a criança é mais poética do que aquilo que se imagina e para que este trabalho em torno da poesia tenha significado para todas as partes envolvidas, é necessário que o adulto tenha um pouco de criança em si mesmo, para que possa contactar com a infância e a criança tenha também uma parte de adulto em si, para poder aceitar o que o educador lhe oferece.

3. AS RIMAS INFANTIS NA CRECHE: EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA

“Quando eu era pequenino

Cantavam para eu dormir.

Foram-se o canto e o menino.

Sorri-me para eu sentir!”

Fernando Pessoa¹

Segundo Canez (2008, p. 21), é sobretudo na primeira infância que a criança começa a aprender palavras e a reconhecê-las, associando-as a determinados sons ou movimentos. É este primeiro contacto com a linguagem que mais tarde a ajudará a expressar-se oralmente e de forma autónoma.

Diariamente, na sala de atividades de creche onde foi realizada a prática profissional supervisionada, era frequente a utilização de CD's de música e mais frequente ainda a educadora cantar para as crianças, quer para o grande grupo, quer para uma única criança, de forma individual e ao seu colo. “O ritmo, a harmonia, a beleza da melodia, as palavras carinhosamente entoadas (...), mas, sobretudo, o suporte rico do ritmo, a poesia da palavra e a mensagem que dela emana, são fatores decisivos na formação da criança” (Canez, 2008, p. 22). Em qualquer uma das canções cantadas às crianças estes elementos estavam presentes, principalmente quando era o próprio adulto a cantar, pois o carinho entoado nas palavras tornava-se mais acentuado. Durante os tempos de brincadeira livre e nos momentos de transição entre os vários momentos da rotina houve da nossa parte a iniciativa de introduzir novas canções, das quais grande parte continha rimas infantis. Segundo Rodrigues (2007, p. 30), a canção pode ser considerada uma atividade e um recurso. No mesmo sentido, Costa (1992, p. 25) acrescenta que as rimas infantis cantadas são as que mais resistem ao longo do tempo, pois a música age como meio de transmissão das mesmas e estas mais facilmente ficam retidas na memória das crianças. Ao longo da prática, muitas crianças tentavam reproduzir as letras das canções e algumas já sabiam mesmo verbalizar certas palavras. A utilização de gestos para acompanhar as canções ajudava a que as crianças percebessem o sentido das

¹ Pessoa, F. (1979). *Quadras ao Gosto Popular*. Lisboa: Ática.

mesmas e ao ouvir e ver repetidamente os gestos, imitavam-nos, desenvolvendo assim a motricidade global.

O professor de Música, que se dirigia à sala uma vez por semana, recorria a várias lengalengas para dinamizar as suas sessões. Nessas lengalengas era possível identificar palavras que rimam, o que conferia um ritmo à própria lengalenga. De acordo com o que nos diz Canez (2008, p. 45), a ligação da poesia à música valoriza elementos fonológicos e morfossintáticos de cada verso, contribuindo então para o ritmo e para a rima.

Outro ponto a referir no contexto de Creche prende-se com as canções de embalar, pois durante o tempo da sesta, as crianças adormeciam e dormiam sempre escutando canções de embalar gravadas. Segundo Canez (2008, p. 22), as canções de embalar são vistas como formas poéticas, nas quais a criança contacta com elementos essenciais da formação da linguagem. “A repetição de sons (ó-ó...), palavras familiares [bebé, menina, ursinho], frases breves (...), diminutivos (...) que, associados ao movimento, musicalidade e ritmo, conferem a este género da Literatura Oral e Tradicional a sua originalidade e universalidade” (Canez, 2008, p. 22). Nessas canções é possível observar algumas dessas características, que permitem que a criança contacte com elementos que a permitem ir formando a sua linguagem. Além do mais, normalmente, o texto da canção de embalar, tem palavras que rimam e que permitem a brincadeira com as próprias palavras.

Para terminar fica uma ideia importante e que permite a passagem para a valência de II, na qual todo este trabalho deve continuar e onde a poesia, em alguns momentos, já começa a dissociar-se da canção. Aos ouvidos da criança “a poesia ainda indissociável da música surge como instrumento pedagógico fundamental para a preparação do futuro que se deseja harmónico e saudável” (Guimarães, s.d. citado em Canez, 2008, p. 33).

4. A PASSAGEM A UMA POESIA MAIS CONSCIENTE NO JI

A poesia ficaria para as crianças se aproximarem da prosa futura;

que a poesia é, por certo, qualquer coisa de infantil,

de mnemónico, de auxiliar e inicial.

Fernando Pessoa²

No contexto de JI foram várias as abordagens realizadas tendo como pano de fundo esta problemática. No que diz respeito às rimas infantis e ao desenvolvimento das mesmas em espaços menos formais – particularmente nos recreios -, houve oportunidade de observar várias brincadeiras que envolviam momentos de exploração de rimas infantis. Como já foi referido anteriormente, o recreio é um espaço que potencia estas aprendizagens, porque nele existe grande transmissão de conhecimentos entre as crianças. Segundo Sarmento (2000, p. 5), o recreio funciona como um segundo espaço de aprendizagem, paralelo à sala de atividades, cujos rituais e condutas são muito próprios. No recreio “aprende-se uma

² Pessoa, F. (1982). Livro do Desassossego. Lisboa: Ática.

linguagem que integra a palavra e o corpo e determina tanto as regras do jogo como as da socialização infantil” (Sarmento, 2000, p. 5). No recreio foi possível, em vários momentos, brincar com as crianças e simultaneamente trabalhar rimas associadas ao jogo, como por exemplo através do tradicional jogo do lencinho. No entanto, com este exemplo, pudemos observar que as crianças fizeram uma alteração da letra original da rima, cujo verso era “*Quem olhar para trás ...Leva um grande bofetão*” para “*Quem olhar para trás...Vai levar com um ananás*”. Ficou por saber o que motivou a alteração da letra, embora seja interessante constatar que as crianças arranjaram uma palavra que rimasse com a palavra final do verso anterior. Intuitivamente as crianças perceberam que as palavras que rimam, são aquelas cujo som final é o mesmo. Neste tipo de jogos, “rima, jogo e regras são todos a mesma entidade: o jogo dura o tempo da rima, que não é mais do que a súmula das regras do jogo... tão circular como uma dança de roda” (Sarmento, 2000, p. 51). Esta última citação vai ao encontro do que Jean (2002, p. 29) enuncia, porque saber uma rima ou um poema de cor implica envolver o próprio corpo mais do que apenas a memória. “A poesia é vizinha do canto, mas ainda mais da dança” (Jean, 2002, p. 29).

Também no recreio, foram dinamizadas com as crianças as chamadas cantigas de roda. De acordo com Sarmento (2000, p. 27), estes jogos de roda conjugam texto, música, movimento e história narrada. As crianças incorporam personagens e alimentam mais uma vez o seu imaginário. Algumas das rimas desta atividade integravam ainda outra potencialidade, que muitas outras do mesmo género também abarcam: a falta de sentido, o chamado *nonsense*. Como nos diz Sarmento (2000, p. 4), estas quadras sem significado levam a criança a interrogar a própria linguagem, à exploração simbólica de várias palavras que não possuem um referente concreto. Aqui ocorre uma “mera exploração musical da palavra” (Sarmento, 2000, p. 22). Esta é outra das características que torna o mundo das rimas infantis tão fantástico, estas são aceites sem interrogações de ordem lógica, estando abertas à adaptação de cada enunciador (Sarmento, 2000, p. 22).

Outro tipo abordagem que as crianças (geralmente as raparigas) davam às lengalengas, também presenciadas no exterior da sala de atividades, refere-se às lengalengas com palmas. De acordo com Sarmento (2000, p. 61), as lengalengas com palmas são um jogo de duos, baseado numa rima ou cantilena associada a um esquema de palmas previamente conhecido por ambos os intervenientes. Neste jogo não há vencedores, o objetivo é enunciar corretamente a rima, enquanto se realiza a coreografia gestual. Este tipo de jogos deve requerer especial atenção por parte dos educadores porque crianças que se neguem à sua realização por “dificuldades de coordenação, concentração ou articulação, poderão estar a fornecer indícios de eventuais problemas psico-motores até ao momento indetectados” (Sarmento, 2000, p. 62). Mais uma vez se destaca a importância das rimas infantis no desenvolvimento das crianças, visto que estas rimas, concretamente, relacionam a linguagem (expressão oral), com a noção e experimentação do espaço e com a capacidade gestual.

Ao longo da PPS em JI, foram ainda dinamizadas algumas atividades recorrendo a lengalengas. “A regularidade métrica das lengalengas apoia-se maioritariamente na rima e a sua estrutura baseia-se nem encadeamento em pergunta-resposta ou numa enumeração regressiva” (Sarmento, 2000, p. 77). Assim, a título de exemplo, nos momentos de transição para o almoço, as lengalengas eram várias vezes utilizadas. O adulto iniciava o verso da rima e as crianças, à vez, completavam-no, enunciando a parte correspondente. Assim que davam a resposta, mais uma vez em jeito de desafio, podiam sair para ir almoçar. As crianças riam, trabalhavam a memória, a linguagem e sentiam-se pertencentes a um jogo.

Além de todas estas rimas infantis exploradas, quer no recreio, quer na sala de atividades, passámos a uma exploração mais aprofundada de alguns poemas de autores portugueses. Logo após a primeira semana de intervenção no jardim-de-infância percebeu-se que a poesia

não era um género muito escolhido pelas crianças na biblioteca da sala. Neste sentido, propôs-se trazer para a sala um livro de poemas do Fernando Pessoa, intitulado “Fernando Pessoa para crianças”, tendo de imediato surgido a questão “Quem é o Fernando Pessoa?”. Desta forma surgiu um projeto de estudo, que seguiu a metodologia de trabalho de projeto e passou pelas suas diferentes fases. Ao iniciar o projeto sobre “Quem é o Fernando Pessoa?” questionou-se as crianças sobre quem pensavam ser este poeta. É interessante perceber que ocorreram dois tipos de resposta: as das crianças que ainda não percebiam que Fernando Pessoa era um poeta e as das crianças que já percebiam que Fernando Pessoa era um poeta. É sobre estas últimas que nos queremos debruçar, pois através delas são-nos dadas algumas informações sobre algumas das noções que as crianças já tinham, quer sobre o que é um poeta, quer sobre este poeta em específico. No quadro abaixo é possível visualizar essas ideias:

Quadro 1: Ideias sobre “Quem é o Fernando Pessoa?”.

“Quem é o Fernando Pessoa?”	
“O Fernando Pessoa são poemas”	“Faz poemas”
“É um poeta”	“Tem um nome que é Ricardo Reis e o meu primo também se chama assim”
“O Fernando Pessoa faz coisas que são importantes”	“É muita gente, muitas pessoas”

Fonte: elaboração própria com dados decorrentes de conversa informal, com as crianças.

Segundo Guedes (1990, p. 39) esta espécie de *brainstorming*, que consiste na primeira fase da metodologia de trabalho por projetos, tem como objetivo ver que herança traz a criança, o seu “*stock de conhecimentos*” (Ferreira, 2004, p. 66). Pela sua análise deste quadro, verificamos que no início deste processo já algumas crianças tinham ideia de quem era Fernando Pessoa, do que faz um poeta e mesmo da alusão aos seus heterónimos. No início deste projeto, foi nossa questão de partida, a mesma de Cañamero (2002):

Porque não saberão de cor as nossas crianças (...) – elas, que aprendem sem esquecer tudo o que lhes for transmitido com paixão – Pessoa e Camões, Eugénio, Herberto e Sophia, entre outros? A geração que por aí anda alheada do sublime poético, é vítima de um crime – de roubo de património e de identidade cultural (Cañamero, 2002, p. 11).

Ao longo deste projeto fizemos várias descobertas sobre a vida deste poeta e a época em que viveu. No entanto, como o projeto partiu de um interesse baseado numa proposta que foi lançada ao grupo (ler e explorar poemas do Fernando Pessoa), antes de partirmos à descoberta da vida de Fernando Pessoa, as crianças tiveram oportunidade de contactar com a sua obra. Esta opção deveu-se também à necessidade, identificada no início da intervenção, de contactarem com um tipo de texto diferente da narrativa convencional. Os poemas de Fernando Pessoa trabalhados fazem parte da poesia tradicional³. Estes poemas articulam “ritmo e repetição, quer por acumulação de informações, quer construindo uma determinada

³ Denominação atribuída por Bastos (1999).

sequência “narrativa” [destaque do autor], eventualmente associados ao *nonsense*” (Bastos, 1999, p. 183). Tal como enuncia Bastos (1999, p. 183), estes poemas caracterizam-se por, através das informações que vão dando, contarem uma história, que por vezes pode conter até alguns aspetos sem sentido. A título de exemplo, Dois dos poemas de Fernando Pessoa que explorámos e que se enquadram nesta categoria são: No comboio descendente... e Havia um menino. Tal como foi mencionado anteriormente, ambos os poemas contam uma história, o que facilita a interpretação da mensagem dos mesmos, pelas crianças. Além de brincarem com as palavras e da sua dimensão “fónico-rítmica” (Bastos, 1999, p. 161), estabelecem também uma ligação com o real, que pode ser mais explicitamente explorada, na medida em que é algo mais concreto. Ainda segundo o mesmo autor (1999, p. 162), no trabalho de iniciação à poesia (ou em momentos mais avançados) devem constituir-se como pontos de referência para o educador, a função lúdica dos poemas, o jogo com as palavras e a sua musicalidade, o som e o ritmo e os múltiplos caminhos do significado. Por essa razão, ao explorar o poema “No comboio descendente” tentou-se, através das várias atividades propostas, abordar alguns destes pontos, Primeiramente e tal como já foi mencionado, aliou-se novamente a poesia à canção, visto que alguns destes poemas foram musicados. O facto de as crianças perceberem que os poemas podem dar origem a canções foi uma aprendizagem muito significativa⁴. “A sonoridade das palavras e o ritmo com que são ditas formam, para a criança, uma linguagem especial que as atrai e diverte” (Costa, 1992, p. 31). O primeiro poema foi também trabalhado ao nível de interpretação de texto. No entanto e segundo nos diz Bastos (1999, p. 160), os poemas estão abertos à experiência de vida do leitor, jogam com experiências exteriores e a sua interpretação não é rígida, nem igual para todas as pessoas. Assim, ao discutirmos o poema em grande grupo, teve-se sempre presente esta premissa, no sentido de valorizar todas as interpretações e ideias apresentadas pelas crianças. Como o próprio poema remete para situações/locais reais, foi feita uma ligação à área de conhecimento do mundo, no sentido de identificar os próprios locais no mapa de Portugal.

Como foi referido anteriormente, sendo que a poesia deve constituir-se numa experiência multidisciplinar, este foi um caso em que através da literatura foram trabalhadas várias áreas de conteúdo e vários domínios (área de expressão e comunicação - domínio da expressão musical e domínio da linguagem oral e abordagem à escrita - e área de conhecimento do mundo).

Como as várias atividades que foram sendo realizadas giravam em torno destes poemas, as crianças começaram a memorizá-los. Então, passou a ser comum, em vários momentos da rotina, as crianças dizerem os poemas umas às outras. De acordo com Bastos (1999, p. 179), ler/ouvir poesia implica também dizer poesia, porque devemos ter sempre em conta o carácter oral da linguagem. “A poesia é por natureza e desde as suas origens, memória da linguagem falada” (Bastos, 1999, p. 179).

Ainda na sequência da realização do projeto sobre “*Quem é o Fernando Pessoa?*” criámos um ficheiro sobre a vida do poeta e uma das crianças sugeriu que se fotocopiassem os poemas lidos e explorados para constarem do ficheiro e serem posteriormente consultados. Segundo Bastos (1999, p. 180), a existência de um ficheiro deste género na sala de atividades é uma estratégia que pode facilitar o trabalho desenvolvido, porque possibilita a organização dos poemas segundo alguns critérios. Neste caso os poemas foram organizados por autor, embora também pudessem ser arquivados por temas, por exemplo. Ainda de acordo com o que nos diz a autora, este pode ser um material a permanecer na sala para ser enriquecido pelo grupo, ao longo dos anos. Segundo Meireles (1984, pp. 145-146), as bibliotecas infantis além de fornecerem uma grande variedade de leituras às crianças, podem também dar

informações valiosas ao educador, porque quando a criança escolhe um livro, pode estar a mostrar o seu interesse por um género literário em específico. Foi exatamente a partir desta observação⁵, que pudemos perceber que as crianças não escolhiam muitos livros de poesia e que após começarmos a explorar este género literário as escolhas pelos livros de poesia aumentaram significativamente:

Era hora do lanche. Assim que as crianças terminavam de lanchar, levantavam-se, limpavam a sua mesa e arrumavam a cadeira. A seguir, iam à casa de banho e quando voltavam para a sala, podiam ficar na biblioteca, enquanto a assistente operacional não as acompanhava ao recreio. A FS, pegou no livro de poemas de Fernando Pessoa e pediu que os restantes colegas, que estavam na biblioteca, se sentassem no chão. Seguidamente começou a dizer o poema “Havia um menino” em voz alta, para que quem quisesse pudesse ouvi-la. (Nota de campo de 12 de abril de 2012)

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

De acordo com Bastos (1999, p. 182), a maioria das criações poéticas das crianças, que muitas vezes são inesperadas e surpreendem os adultos, são resultado da tendência natural das crianças para personificar o mundo. “Trata-se de uma utilização não consciente e não reflexiva dos recursos metafóricos da linguagem, de acordo exatamente com as características da idade infantil, situação distinta da verdadeira criação poética do adulto” (Bastos, 1999, p. 181). Apesar de concordarmos com esta afirmação, pensamos que no final de todo este processo, a consciencialização das crianças acerca da poesia e do discurso poético aumentou significativamente e que quando as crianças são capazes de exteriorizar o que estão a fazer revela que entendem alguns mecanismos de formação de rimas (que as palavras rimam porque os últimos sons das mesmas se repetem, por exemplo). Esta nossa convicção relaciona-se com a já verbalização do pensamento que a criança está a construir e não apenas da rima em si: “*Olha Marta, Maria rima com ria. Ia ia. É uma rima.*” (MSM)

Consideramos que promover na sala de creche e de jardim-de-infância a possibilidade de as crianças escutarem rimas, explorarem canções, brincarem com as palavras e descobrirem a poesia é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e consciência da mesma. Numa segunda fase, contribui para incentivar a fruição de um género literário tantas vezes negligenciado, como é o caso da poesia. Em última análise, apela para o desenvolvimento e conhecimento do eu, das emoções e do pensamento, possibilitando igualmente a articulação das várias áreas de conteúdo.

Outro aspeto que interessa ressaltar, é o papel do adulto que no desenvolvimento desta matéria nos parece fulcral, uma vez que é a ele que lhe cabe mobilizar todas as possibilidades que as rimas e a poesia oferecem, ampliando-as e tornando-as oportunidades para o desenvolvimento integral da criança.

O trabalho desenvolvido foi mobilizador de várias aprendizagens e consideramos que resultou em momentos de satisfação para todas estas crianças, sendo isso um aspeto motivador de continuidade. Terminamos fazendo nossas as palavras de uma das crianças: “*Eu adorei fazer este projeto. E eu agora adoro poemas*” (AC)

⁵ Articulada com dados fornecidos pela educadora cooperante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cañamero, G. (2002). *Com o poema no corpo*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Canez, A. (2008). *Canções de embalar: cultura e tradição: um estudo sobre (con)textos da maternidade na (e)terna lírica popular*. Lisboa: Edições Colibri.
- Costa, M. J. (1992). *Um contingente poético esquecido. As rimas infantis*. Porto: Porto Editora.
- Guedes, T. (1995). *Ensinar a poesia*. (2ª Edição). Lisboa: Edições ASA.
- Jean, G. (2002). Poesia e imaginário para as crianças de hoje. In A. Mesquita (coord.). *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil (26-30)*. Lisboa: Edições ASA.
- Meireles, C. (1984). *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Rodrigues, P. F. (2007). *Dizeres silenciosos: Expressão musical, uma prática em movimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, C. (2000). *Rimas infantis: a poesia do recreio*. Porto: Edições Afrontamento.