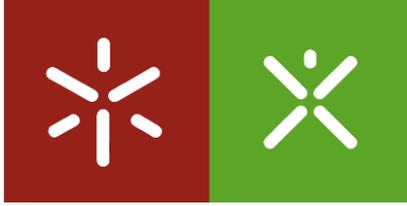


Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Ana Mafalda de Almeida Fernandes

Da fábula ao imaginário infantil: recepção interpretativa pelas crianças de uma história tradicional



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Ana Mafalda de Almeida Fernandes

Da fábula ao imaginário infantil: recepção interpretativa pelas crianças de uma história tradicional

Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança

Área de Especialização em Análise Textual - Literatura Infantil

Trabalho efectuado sob a orientação do

Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento

Aos meus Pais.

*Quando o sol
Tem medo do escuro
Acende as estrelas.*

(Messe der, 2002: 19)

Agradecimentos

Ao professor Doutor Manuel Jacinto Sarmiento, meu orientador. A ele agradeço o rigor, o conhecimento, a leitura crítica de todas as fases deste trabalho, o apoio e a compreensão durante a consecução desta dissertação.

Ao professor Doutor Fernando Azevedo, orientador do curso, por me induzir e ajudar a caminhar no maravilhoso *bosque da ficção*. Também agradeço todo o auxílio prestado ao longo do curso.

À professora Doutora Renata Junqueira de Souza, a quem devo a sugestão do tema para este trabalho.

Aos meus colegas de mestrado que, desde o primeiro encontro, se mostraram ótimos amigos, mas em especial à Eva, à Virgínia e ao Fernando, *duendes* disfarçados, com quem passei momentos mágicos de leitura e amizade.

À minha família e a todos aqueles amigos que, de algum modo, me ajudaram a chegar ao fim. A todos agradeço o apoio incondicional e oblativo que manifestaram no decorrer desta dissertação.

Por fim, mas não menos importantes, aos meus alunos que corresponderam de forma entusiástica às actividades propostas, tornando possível a concretização deste trabalho.

Resumo

É a brincar que a criança aprende estar no mundo e a ser cidadã. Apesar de as crianças terem as suas próprias culturas, que transmitem de geração em geração, as suas brincadeiras também reproduzem vivências dos adultos.

Os contos têm ensinamentos que ajudam a criança a conhecer-se a si e ao Outro, a compreender o mundo, ao mesmo tempo que estimulam a imaginação. Procuramos evidenciar que a partir do lúdico se apreendem e alicerçam valores fundamentais na formação do indivíduo.

Estudámos dois contos, um tradicional e outro contemporâneo, os quais retratam, através de animais humanizados, comportamentos do ser humano. Valores como a amizade, a partilha, a solidariedade, o respeito pelo outro, são salientados nas obras. Este facto permite à criança retirar das leituras ensinamentos e fazer deles o melhor proveito para a vida.

Analisámos, no âmbito da prática da leitura, as interpretações em actividades de expressão, tais como composições, reescrita, desenhos, num grupo de crianças em idade escolar. Este grupo é composto por trinta e duas crianças do concelho de Santo Tirso.

A interpretação criativa dos contos pelas crianças permitiu pôr em destaque as dimensões do imaginário constitutivas das culturas infantis, factores motivacionais da leitura e aspectos metodológicos presentes numa pedagogia da leitura orientada para a fruição do texto, a aprendizagem da língua materna e a construção de valores sociais inclusivos.

Palavras-Chave: Culturas da Infância – Imaginário – Recepção – Valores

Resumé

C'est en jouant que l'enfant apprend à être dans le monde et à être citoyen ou citoyenne. Malgré leurs propres cultures, transmises de génération en génération, leurs jeux reproduisent aussi des expériences des adultes.

Les contes contiennent des enseignements qui aident l'enfant à se connaître lui même et à l'autre, à comprendre le monde, au même temps qu'ils stimulent l'imagination. Nous cherchons à mettre en évidence qu' à partir du ludique, on apprend et on enracinet les valeurs fondamentales dans la formation des individus.

Nous avons analysé deux contes, un traditionnel et l'autre contemporain, qui montrent, à travers les animaux humanisés, les comportements de l'Être Humain. Des Valeurs comme l'amitié, le partage, la solidarité, et le respect envers l'autre, sont mis en évidence dans ces oeuvres. Cela permet à l'enfant de retirer de ces lectures, des enseignements et en faire le meilleur bénéfice pour la vie.

Nous avons recherché, dans le cadre de la pratique de la lecture, les interprétations dans les activités d'expression, telles que: les compositions, la réécriture, des dessins, dans un groupe d'âge scolaire. Ce groupe est composé par trente deux enfants de la commune de Santo Tirso.

L'interprétation créative des contes par les enfants cela a permis de mettre en évidence les dimensions de l'imaginaire, constitutives des cultures infantiles, qui sont les facteurs de motivation à la lecture et des aspects méthodologiques présents dans une pédagogie de la lecture orientée pour le plaisir du texte, l'apprentissage de la langue maternelle et la construction de valeurs sociaux inclus.

Mots-Clé: Cultures de l'Enfance – Imaginaire – Réception – Valeurs

Abstract

When a child is playing , she is learning to be in the world and to be a citizen. In spite of having their own cultures, which pass from generation to generation, their jokes reproduce adults` experiences.

The tales have schoolings that help the child to know himself and the others, to understand the world, at the same time that stimulates the imagination, we look for showing clearly that from the entertainment, essential values are learnt for Man`s formation.

We analyse two tales, a traditional one and another contemporary, which portray, trough humanized animals, behaviors of the human being. Values like friendship, sharing, solidarity, the respect towards the others, are pointed out in the books. This fact allows that the shild takes off from readings, experiences and make the best profit for life.

We investigate, trough the reading, the interpretations in activities of expression, such as compositions, rewriting, designs, in a group of children during schooling age. This group is composed by thirty two children from St. Tirso.

The creative interpretation of the tales by children allowed to put in evidence the dimensions of the imaginary of juvenile cultures, factors which give a good reason for reading and aspects present in the pedagogy of the reading guided to the enjoyment of the text, the learning of motherly tongue and the building of inclusive social values.

Key words: childhood cultures – Imaginary – Reception - Values

Índice

Introdução	1
Capítulo I	7
1.1. Da fábula ao imaginário infantil	9
1.2. Génese e historicidade do conto popular	21
1.3. Análise das obras	28
1.3.1. A Galinha Ruiva	29
1.3.2. A Galinha Xadrez	46
1.3.3. Síntese	61
2. A recepção	65
2.1. Recepção e literatura infantil	65
2.2. Elementos literários de recepção	71
2.3. O papel da ilustração	77
3. Infância, literatura e imaginário	85
3.1. Imaginário e culturas na infância	85
3.2. As múltiplas linguagens	89
3.3. A criança leitora	91
Capítulo II	97
4. Metodologia	99
4.1. Caracterização das turmas e dos alunos	101
4.1.1. Turma do 4º ano	101
4.1.2. Turma do 2º/3º ano	102
Capítulo III	105
5. Actividades na sala de aula	107
5.1. Leitura e exploração das histórias	107
5.1.1. A Galinha Ruiva	107
5.1.2. A Galinha Xadrez	108
5.2. Antevisão de expectativas	110
5.3. Debate sobre as atitudes das personagens	114

5.3.1. Atitudes das personagens da obra <i>A Galinha Xadrez</i>	114
5.3.2. Atitudes das personagens da obra <i>A Galinha Ruiva</i>	118
5.4. Escrita criativa	121
5.5. Reconto das histórias	124
5.6. Dramatização da obra <i>A Galinha Xadrez</i>	128
Conclusões	131
Referências Bibliográficas	137
Anexos	151

Índice de Imagens

Imagem nº 1: Boneca de milho	32
Imagem nº 2: Galinha Ruiva com foice	40
Imagem nº 3: Biombo de <i>A Galinha Xadrez</i>	46
Imagem nº 4: Pato Barato de <i>A Galinha Xadrez</i>	51
Imagem nº 5: Mensagem de Rato Rota de <i>A Galinha Xadrez</i>	53
Imagem nº 6: Banho de Porco Pino de <i>A Galinha Xadrez</i>	54
Imagem nº 7: Galinha Xadrez «Quebrada» de <i>A Galinha Xadrez</i>	55
Imagem nº 8: Apresentação da Galinha Xadrez em <i>A Galinha Xadrez</i>	59
Imagem nº 9: Apresentação de Porco Pino de <i>A Galinha Xadrez</i>	59
Imagem nº 10: Apresentação de Pato Barato de <i>A Galinha Xadrez</i>	59
Imagem nº 11: Nova mensagem de Rato Rota de <i>A Galinha Xadrez</i>	59
Imagem nº 12: Bruna em <i>A Galinha Xadrez</i>	65
Imagem nº 13: « <i>Only from the darkness do we see the light...</i> »	78
Imagem nº 14: Sem título	80
Imagem nº 15: Porco Pino de <i>A Galinha Xadrez</i>	83
Imagem nº 16: Tipo personagem comum	114
Imagem nº 17: Tipo personagem incomum	114
Imagem nº 18: Tipo narrativa	114
Imagem nº 19: Tipo personagem comum	117
Imagem nº 20: Tipo personagem incomum	117
Imagem nº 21: Tipo narrativa	118
Imagem nº 22: Tipo personagem comum	120
Imagem nº 23: Tipo personagem incomum	120
Imagem nº 24: Tipo narrativa	120
Imagem nº 25: Tipo personagem comum	123
Imagem nº 26: Tipo personagem incomum	123
Imagem nº 27: Tipo narrativa	123
Imagem nº 28: Tipo em conformidade com o texto	125
Imagem nº 29: Tipo em conformidade com o texto	127
Imagem nº 30: Tipo distinta do texto	128

Índice de Quadros

Quadro 1 – Tipo de produções escritas	110
Quadro 2 – Temas morais	111
Quadro 3 – Desenhos	113
Quadro 4 – Atitudes das personagens da obra <i>A Galinha Xadrez</i>	115
Quadro 5 – Desenhos	117
Quadro 6 – Atitudes das personagens da obra <i>A Galinha Ruiva</i>	118
Quadro 7 – Desenhos	120
Quadro 8 – Construção de uma história	121
Quadro 9 – Desenhos	122
Quadro 10 – Reconto de <i>A Galinha Ruiva</i>	124
Quadro 11 – Desenhos	125
Quadro 12 – Reconto de <i>A Galinha Xadrez</i>	126
Quadro 13 – Desenhos	127

Introdução

Desde os tempos mais remotos que o homem sentiu necessidade de contar histórias. Numa época marcada pela ausência de espírito científico fez com que o homem contasse histórias sobre o desconhecido. Deuses, ninfas, bruxas, dragões, fadas e outros seres que tais, explicavam o que a própria razão desconhecia. Um mundo tecido com palavras *mágicas* tinha o poder de explicar as incógnitas da natureza e despertar o ouvido mais desatento. Ficção e realidade cruzaram-se e deram origem a maravilhosas narrações perante as quais ainda hoje nos deleitamos com a criatividade e beleza das palavras.

No âmbito deste trabalho pretendemos abordar o «mundo maravilhoso» e sua importância na fase de crescimento das crianças porque «a vida é muitas vezes desconcertante, a criança precisa mais do que ninguém que lhe dêem a possibilidade de se compreender a si própria neste complexo mundo que vai enfrentar (...). Precisa (...) de uma educação moral em que com subtilidade apenas se lhe transmitam as vantagens de um comportamento moral» (Bettelheim, 1991:12).

De entre os inúmeros géneros literários que existem para a infância, abordaremos as fábulas, que consideramos como uma das primeiras formas que o homem teve de transmitir a sua preocupação pelo comportamento social. Durante muito tempo a fábula foi um género literário muito apreciado devido às suas acções moralizante e lúdica, pois através das suas personagens, geralmente animais humanizados, ensinava a agir perante as diversas situações com o Outro e ao mesmo tempo divertia. Se recorrermos ao nosso imaginário colectivo certamente surgem alguns títulos deste género literário. A Cigarra e a Formiga, a Raposa e a Cegonha, o Rato e o Leão, são alguns dos exemplos mais conhecidos. Nestas histórias, geralmente curtas, somos confrontados com valores, atitudes, que nos fazem reflectir sobre o seu ensino e aplicabilidade na vida prática. Falamos de educação. Dos direitos e dos deveres cívicos. Da integridade pessoal.

A nossa reflexão assentará então no comportamento da criança como um ser social e cultural em permanente construção. Por sabermos que é desde o berço que a criança inicia a sua aprendizagem sócio-cultural pretendemos analisar, através das fábulas *A Galinha Ruiva* e *A Galinha Xadrez*, a recepção interpretativa destas histórias por alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nestas obras serão abordados valores tão ricos como a amizade, a partilha, o esforço, a dádiva, mas também os anti-valores como a

preguiça, a mentira, a vingança. O facto de existir a dualidade bem/mal permitirá à criança reflectir sobre a melhor atitude a tomar perante situações quotidianas.

Numa perspectiva sociológica verifica-se que o homem sempre revelou preocupação com o seu semelhante. A vida em sociedade requer o cumprimento de direitos e deveres para que o bem-estar, a liberdade, a fraternidade e a democracia sejam assegurados a todos os cidadãos.

Conscientes de que a fábula é um género literário com vertente no campo da moralidade, pois termina sempre com a *moral da história*, pretendemos reflectir sobre inúmeros dos seus aspectos e promovê-la no desenvolvimento do aluno como cidadão. Pensamos que, sendo a criança agente da cultura, em contínua apreensão de conhecimentos e valores, desperte os sentidos no caminho pela fruição de leitura.

Mas, educar não é uma tarefa só da responsabilidade dos educadores/professores, também é dos pais, primeiros educadores da criança. Hoje em dia, uma vez que a criança passa maior parte do tempo na escola, a responsabilidade de educar dentro do espaço escolar aumentou mas, tal facto não implica que os pais descuidem e deixem de educar os seus filhos. Pelo contrário, deveriam juntar esforços para que a educação dada na escola tenha continuidade em casa. Infelizmente nem sempre é isso que acontece.

Educação, diz-nos o dicionário «**1.** é um acto ou processo de educar. **2.** aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano. **3.** conjunto desses métodos; pedagogia, instrução, ensino. **4.** conhecimento e desenvolvimento resultante desse processo. **5.** conhecimento e observação dos costumes da vida social; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia. (...)» (Houaiss, 2002: 1427).

Educar faz parte da socialização da criança e integração como futuro cidadão do mundo. Vivemos numa época planetária onde as fronteiras foram abolidas, por isso educar é um processo evolutivo e permanente. Os alicerces nascem no berço mas constroem-se ao longo da vida, sendo que os primeiros anos de vida são fundamentais nessa construção. Queremos com isto dizer que a criança faz-se à medida dos seus pais e da educação que estes lhes dão. Se no contexto familiar as crianças não tiverem exemplos de boa conduta moral e ética, de valorização da escola, dificilmente as outras instituições poderão colmatar esta falha, com sucesso: «as atitudes e os interesses adquirem uma forma que não é determinada à nascença mas que depende do meio em que a criança vive e cresce...» (Morissette e Gingras, 1994: 65)

Uma criança entregue a si própria, sem pontos de referência que orientem a sua caminhada na vida, provavelmente ficará amputada de direitos e deveres em relação a outras crianças que beneficiaram de um crescimento onde os afectos têm um lugar de destaque.

Espera-se que a escola contribua para o desenvolvimento harmonioso dos alunos, tanto no plano afectivo como no cognitivo. Neste sentido, educadores/professores no decorrer das suas actividades agem de modo a criar nos alunos atitudes, desenvolver hábitos e a suscitar aprendizagens. O aluno é *convidado* a explorar o universo interior, os seus sentimentos e a agir de acordo com as aprendizagens.

Consideramos importante a ligação que se estabelece entre as crianças e os adultos na transmissão de valores. A velha tradição de contar histórias é um veículo de transmissão de experiências e ensinamentos. Através dela a criança conhece-se a si e ao Outro. Sente emoções. Reage. Explora o sentido crítico. Toma decisões.

«Por meio das histórias, os meninos defrontam-se com situações fictícias e percebem as várias alternativas que elas oferecem, podendo antever as consequências que a decisão por cada uma delas trará. Com isso adquirem vivência e referências para montar os seus próprios valores.» (Dohme, 2000: 19)

No decorrer deste trabalho serão aprofundados os tópicos evocados. A investigação divide-se em três momentos:

No primeiro capítulo, procederemos a vários pontos de investigação partindo do enquadramento teórico da fábula, seguir-se-ão a génese e historicidade do conto popular, a análise das obras do *corpus*, a recepção e infância, literatura e imaginário. Procuraremos enfatizar a importância da criança leitora, suas culturas e múltiplas linguagens como princípios fundamentais na sua construção como pessoa e ser social. Através das análises das obras do *corpus* procuraremos inferir sobre os valores nelas contidos e projectá-los numa visão de receptividade.

No segundo capítulo, exporemos a metodologia aplicada e a caracterização dos alunos dos quais nos servimos para realizar este trabalho.

No terceiro e último capítulo serão explicados os trabalhos realizados dentro da sala de aula com referências aos trabalhos realizados pelos alunos e respectivas análises, com o propósito de indagar sobre resultados e que sugestões poderemos retirar deste estudo de investigação.

Capítulo I

1.1. Da fábula ao imaginário infantil

«As narrativas sempre constituíram relato essencial da capacidade humana de fabular, fantasiar e criar. Desde sempre o homem narrou.» (Cavalcanti, 2004: 19)

Na tentativa de explicar acontecimentos que a razão por si só não explicava, o homem, ao longo dos tempos, foi tecendo palavra a palavra, fio a fio, folha a folha, histórias magníficas sobre o mundo. Mitos, fábulas, lendas, contos, revelam desde os primórdios da humanidade até aos nossos dias a grande capacidade do homem para fantasiar. E, através da fantasia, educar e entreter.

A nível literário, a fábula caracteriza-se por um texto simples e curto que procura através das personagens, geralmente, animais com características humanizadas, apontar os vícios e virtudes do homem. Estas narrativas terminam sempre com uma lição de moral a seguir.

É difícil saber exactamente a sua origem porque a fábula está implicitamente ligada à oralidade. Vejamos, por exemplo, etimologicamente fábula é uma palavra que deriva do latim, do verbo *fabulare*, e que significa dizer, contar algo. É de *fabulare* que, em português, derivam o verbo *falar* e o nome *fala*. Deste pressuposto podemos dizer que, de facto, a fábula é um género literário que assenta na tradição oral e que foi a primeira espécie de narrativa. Os textos eram orais mas tinham dimensão estética, pois as palavras ultrapassavam o seu *significado* e *tocavam* o ouvinte. «Há momentos que se elevam, qual fulgor luminoso, traduzindo-se numa atmosfera específica, arrebatadora, que envolve não só aquele que fala, como também aquele, ou aqueles, que ouvem» (Parafita, 1990: 23). Assim, ao distinguirem-se da linguagem quotidiana elevaram-se e marcaram lugar no mundo literário.

Sobre a fábula, Armindo Mesquita menciona:

«a fábula é um género comum a todas as literaturas e a todos os tempos, porque pertence ao folclore primitivo. É um produto espontâneo da imaginação, já que consiste numa narração fictícia breve, escrita em estilo simples e fácil, destinada a divertir e a instruir, realçando, sob acção alegórica, uma ideia abstracta, permitindo, desta forma, apresentar de maneira aceitável, muitas vezes mesmo agradável, uma verdade moral, o que de outro modo seria árido ou difícil.» (Mesquita, 2002: 68)

Este facto é importante se consideramos que a identidade de um povo se fundamenta pela preservação das histórias, lendas, usos e costumes. Sabemos que as

conversas dos homens se perdem no tempo e no espaço... Pertencem ao património colectivo e, como o vento, percorrem todos os cantos do mundo. É, pois, extremamente difícil saber com exactidão o seu local de origem. Algumas fontes defendem que foi no Oriente, na Suméria¹. Esta referência faz-nos reflectir sobre a arte de contar histórias e, repentinamente, ao nosso imaginário surge o conto *As Mil e Um Noites*², com a bela princesa Xerazade. Xerazade através da sua beleza, inteligência e do dom da palavra conseguiu adiar, noite após noite, a sua morte, através das histórias que conhecia e contava ao Sultão Xariar. Digamos que Xerazade soube *fabular*! Fabulando e criando suspense sobre o seguimento da narrativa foi transformando ódio em amor. Deste modo aquele que seria o seu carrasco aprendeu a amar o poder das palavras e o coração daquela que as soltava. Diz o ditado popular «pela boca morre o peixe», pois neste caso pela boca se salvou Xerazade ao comprovar que as palavras «são verdadeiras feiticeiras. Têm o poder de fazer surgir diante dos nossos olhos coisas que não vemos» (Orsenna, 2000: 13). Apelando ao imaginário Xerazade cativou e seduziu. Com as narrativas fabulistas também se pretende cativar e seduzir o ouvinte, pois a sua função social, a de preservar a moral dos povos, é necessária para ser transmitida de geração em geração.

O recurso a animais, neste género literário, está no facto dos povos orientais acreditarem na metempsicose, doutrina segundo a qual as almas dos homens transmigram para os animais (Mesquita, 2002: 69), o que nos leva a crer, mais uma vez, a sua ligação de origem ao oriente. Deste modo, faz todo o sentido a criação de um mundo imaginário onde os animais falam, cometem erros, são inteligentes, bons, maus, enfim, revelarem as características do ser humano na sua diversidade. O animal fala e age como o homem porque a sua alma *transmigrou* deste para aquele. Baseados na metempsicose, doutrina que acreditavam, reflectiam sobre a possibilidade de escolher as várias alternativas que a vida oferecia.

O *além*, sempre foi um mistério que, ao longo dos tempos, o homem tentou descobrir. Muitas das civilizações passadas falam dum mundo para além da morte. Mundo que respeitavam, temiam e que acreditavam poderem viver tão bem ou melhor que a vida anterior. Testemunho disso são os túmulos faraónicos do Antigo Egipto. Nos corredores dos túmulos encontram-se pinturas fabulosas que retratam a vida dos faraós e

¹ A Suméria é considerada a civilização mais antiga da humanidade. Estudos arqueológicos datam o seu início entre 3500 a 3000 a.C..

² Galland, Antoine (2004) *As Mil e Uma Noites*.

a possibilidade de aceder à *eternidade*³. Os deuses, animais com forma humana, continham a *Chave da Vida*, a chave que permitia a entrada do homem no eterno mundo do Além. Para isso, Anubis, deus que guiava os mortos, pesava o coração dos que morriam colocando na balança da verdade uma pluma. Se o coração pesasse mais que a pluma, isto é, se as más acções pesassem mais do que a pena da verdade, a alma seria castigada e não alcançava o «*paraíso desejado*». O defunto recitava uma lista de confissões a Osíris, deus do mundo dos mortos, que aguardava pelo peso do coração.

Os egípcios adoravam vários deuses e representavam-nos de várias formas: com corpo de homem e cabeça de animal, corpo de animal e cabeça humana e simplesmente com figura de homem. Vemos, assim, Anubis representado com cabeça de chacal, Hórus representado com cabeça de falcão, Ámon representado com cabeça de carneiro, enfim, no fundo, podemos dizer *animais humanizados* que, tal como os das fábulas, advertiam sobre a moral.

Platão no seu livro *A República* também aborda a teoria da transmigração das almas para explicar a responsabilidade moral do homem.

«A única coisa que parece possível é projectar no mundo superior do além uma solução interior como a que paira no seu espírito, do mesmo modo que a poesia antiga coroava o seu modo de conceber o destino humano, com um superior cenário divino, onde os problemas humanos encontravam solução final.» (Jaeger, 1979: 930-931)

Mas não só os povos da antiguidade se preocupavam com a vida depois da morte. Desde sempre que o oculto ocupou um lugar especial na sociedade e, ainda hoje, convive connosco. Através do tarot, búzios, signos astrológicos, runas, feng shui, procuram-se mensagens, orientações psicológicas, que revelem o caminho perante objectivos. Não é nosso intuito abordar esse mundo enigmático, pretendemos é mostrar que os povos desde a antiguidade até aos nossos dias, procuraram e procuram no ocultismo e na religião orientações para terem uma vida terrena melhor, harmoniosa. Ora, este desejo, o ajudar o homem a agir, manifesta-se nas intenções da fábula. A intensidade das palavras e da simbólica associada são contributo para uma visão do caminho a seguir.

³ Segundo historiadores só a partir da VII dinastia egípcia é que a possibilidade de aceder a uma vida no Além se estende aos nobres, altos funcionários e, aos poucos, a toda a população. Anterior a esta dinastia os faraós eram os únicos que podiam aceder à vida no Além.

«A Grécia representa, em face dos grandes povos do oriente, um «progresso» fundamental, um novo «estádio» em tudo o que se refere à vida dos homens na comunidade. Esta fundamenta-se em princípios completamente novos. Por muito elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo que podemos com plena consciência chamar cultura só com os Gregos começa.» (Jaeger, 1979: 4)

A Grécia Antiga deixou-nos um património imenso de pensamentos filosóficos que ainda hoje nos ajudam a reflectir sobre as virtudes e vícios do ser humano. Sócrates, Platão, Aristóteles, através da arte de questionar provocavam nos discípulos a reflexão o que, de certo modo, induzia ao saber agir perante problemas do quotidiano. Eram fabulistas... Também os sofistas, mestres da sabedoria, levaram o conhecimento a todos os cantos do mundo, fazendo discursos e formando discípulos. Desse modo, usavam o poder da linguagem, para convencer e formar cidadãos, permitindo que estes desempenhassem funções dentro do Estado. Para os sofistas o objectivo principal da educação era a formação do espírito. Deste modo, o homem não é considerado abstractamente, mas como membro da sociedade (Jaeger, 1979). Protágoras, um sofista, realça esta ideia espiritual e «põe a educação em sólida conexão com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da *arete* humana» (Jaeger, 1979: 318). Não esqueçamos, que foram os sofistas que ergueram os pilares da educação. «Os sofistas foram considerados os fundadores da ciência da educação. Com efeito, assentaram os fundamentos da pedagogia, e ainda hoje a formação intelectual trilha, em grande parte, os mesmos caminhos» (Jaeger, 1979: 323).

De facto, foi na Grécia Antiga que a educação, também designada num sentido mais amplo de *Paidéia*, se iniciou. Os Gregos entendiam a educação como a formação geral do indivíduo, «um espírito plenamente desenvolvido» revelando todas as virtudes do homem. É neste sentido que Platão concebe a ideia de educação. A «essência de toda a verdadeira educação ou *padeia*, a qual é educação na arete que enche o homem do desejo e da ânsia de se tornar um cidadão perfeito, e o ensina a mandar e a obedecer, sobre o fundamento da justiça» (Jaeger apud Platão, 1979: 136). Digamos, que a formação do homem grego assentava numa formação elevada do ser humano.

Platão no seu livro *o Mito da Caverna*, também referido de *Alegoria da caverna*, explica como sair da *escuridão* através da *luz da verdade*, ao qual não é estranho o romance que Saramago escreveu com uma abordagem semelhante. Esta explicação, sobre o saber agir através da verdade, não está de todo distante da intencionalidade das fábulas que procuravam moralizar através dos vícios e virtudes das personagens. Deste

modo, crianças e adultos apreendiam valores de uma forma lúdica e aprazível. Num tempo em que a iliteracia era muito comum tornava-se importante encontrar estratégias pedagógicas que educassem as crianças em contexto familiar.

«A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade.» (Jaeger, 1979: 4)

Podemos dizer que os gregos foram os primeiros povos a darem importância ao indivíduo na sociedade, facto que consideramos importante pois ainda hoje se reflecte e continua em perpétua renovação. Neste sentido, podemos dizer que é pela educação que a comunidade transmite aos seus membros os valores que regem a vida humana. «Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual» (Jaeger, 1979: 3). Não falamos de individualismo mas de humanismo. Significa a «educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal é a genuína *paideia* grega (...)» (Jaeger, 1979: 13).

Mas para entendermos melhor este conceito de educação não esqueçamos que, como em tudo, teve o seu desenvolvimento histórico.

Em Esparta, cidade guerreira, o objectivo principal da educação era a preparação física do indivíduo, tornando-o num soldado de excelente bravura e coragem para assim defender a pátria. A educação espartana também valorizava as artes, dança, música e literatura, com as quais o corpo e o espírito se ligavam.

Em Atenas, o modelo educativo era ligeiramente diferente. O objectivo essencial era tornar o homem «belo e bom». Os atenienses aprendiam aritmética, a ler e a escrever. Para eles, a bondade era a condição de um estado equilibrado de si mesmo e a beleza a forma exterior de representar essa condição interior. Contudo, o desenvolvimento da sociedade, a partir do século V, alterou esta visão. A condição de homem bom, belo e guerreiro como construção do homem não chegava. Procurou-se então construir o homem não só como homem, mas também como cidadão.

Apesar do ideal de *paideia* existiam diferenças sociais bem marcadas. Havia escolas para nobres e escolas para plebeus. Os escravos não tinham direito a frequentar escolas, mas o pedagogo, escravo doméstico, era responsável por conduzir as crianças nobres à escola e pela sua educação.

Com o evoluir da sociedade, o pedagogo foi progressivamente adquirindo outras funções, das quais destacamos a responsabilidade moral sobre o seu pupilo. Esta nova função deveu-se ao facto da criança passar imenso tempo com o seu *servidor*. Este facto, fez direccionar a responsabilidade moral sobre o pedagogo, a quem cabia a difícil tarefa de cuidar das boas maneiras e do carácter do seu pupilo.

«Esopo é o «Criador da Fábula», seis séculos antes de Cristo. Duzentos anos antes de Esopo, Sócrates «fabulava» com intenção educadora ou satírica. E Hesíodo (séc. VIII) e Stesicoro (séc. VII). Na alucinante cronologia hindu aparecem os fictícios Pilpai ou Bidpai e Locman, índices de actividade fabulística anterior. Como os líquidos, o espírito da fábula toma a forma do continente. Assim a substancia, actual e milenar, a todos pertence, como o direito da respiração e o dever do alimento. Fabula é o rio em que se desconhece a localização da fonte originária» (Almeida e Cascudo, 1972: 11).

Esopo, considerado o primeiro fabulista, viveu entre 620 a.C. e 560 a.C., na Grécia Antiga⁴, foi um escravo e, certamente, um exímio pedagogo. Alguns historiadores referem que ganhou honrarias por tão bem contar as suas histórias. Por esse motivo, foi considerado um grande contador de histórias. Como refere Cavalcanti o «bom contador de histórias é aquele que nasceu guiado por uma infinita capacidade de doação e, por isso, esteja onde estiver, em qualquer espaço e tempo, ele estará envolto pela magia de contar histórias» (Cavalcanti, 2004: 64).

Assim foi Esopo que, com as suas narrativas simples, persuadiu os ouvintes a agir com inteligência. As suas histórias não proporcionavam só entretenimento, também moralizavam. Através da reflexão, sobre problemas comuns do dia a dia, Esopo ajudava o homem a lidar com o seu semelhante. Podemos dizer que a sua intenção era ajudar, através dos conselhos dos animais, o homem a agir. Ou na perspectiva da transmigração das almas, em que os orientais acreditavam, os animais, que eram *aqueles que partiam*, ajudavam o homem a proceder mais justamente perante a vida.

A primeira fase da fábula está ligada a Esopo. Esopo não deixou textos escritos, mas as suas histórias, por conterem muita *sabedoria*, foram transmitidas de geração em geração através da oralidade. Só muitos anos após a sua morte é que as suas histórias passaram para suporte escrito pela mão de Fedro.

Fedro foi um escritor latino, nascido na Trácia, Macedónia, entre 29 a.C. a 14 d.C.. Viveu em Itália, na época do Imperador Augusto. Segundo historiadores, sabe-se

⁴ Não se sabe ao certo onde nasceu, pois os dados existentes são incertos. Sabe-se que Esopo viveu na chamada Grécia Antiga, área que ficou conhecida pelo mundo Grego e suas áreas próximas.

que Fedro era filho de escravos e que permaneceu algum tempo ao serviço do Imperador Augusto que o alforriou.

Fedro possuía uma cultura imensa, completando os seus estudos e formação com a leitura e *análise* de obras de autores gregos e latinos. A sua actividade literária está ligada a Esopo, de quem era um grande admirador. Como já referimos, Fedro foi o responsável por registar as fábulas de Esopo. A partir das recolhas populares, Fedro *reescreveu* e adaptou, numa versão latina, as histórias fabulistas de Esopo.

Com o afincado de bom escritor e, com o tempo, cria as suas próprias histórias, que revelam como principal característica o confronto entre o fraco e o opressor, talvez, pensamos nós, devido ao facto das suas origens estarem ligadas à escravatura. O total dos seus escritos compõe cinco livros, com cento e vinte e três composições em versos iâmbicos⁵. No início do livro III, Fedro expõe a Eutico os motivos por que foram inventadas as fábulas:

«Agora ensinarei abreviadamente por que foi inventado o género das fábulas. A escravidão exposta, porque não ousava dizer o que queria, levou os seus sentimentos próprios para as fábulas e iludiu a denúncia com gracejos fingidos. Ora pelo caminho daquele Esopo eu fiz o caminho e pensei mais coisas do que ele deixara, escolhendo algumas para as aplicar à minha desgraça.» (Fedro, 1990: 58)

Fedro morreu em Itália e alguns dos seus manuscritos encontram-se neste país. Este fabulista marca a segunda fase das fábulas.

Mas só passados muitos séculos é que as fábulas de Esopo, reescritas por Fedro, ganharam verdadeiramente um estatuto na sociedade através de Jean de La Fontaine.

La Fontaine tirou do *baú*, empoeirado pelo tempo, as fábulas de Esopo e, com um elevado sopro literário, refinou estilisticamente em verso as narrativas de Esopo. A sua obra foi considerada como a melhor produção capaz de divertir e moralizar ao mesmo tempo.

A respeito da educação e do aparecimento de literatura para crianças Zohar Shavit refere:

«Considero as Fábulas de Esopo a melhor obra, a qual sendo constituída por histórias capazes de agradar e de entreter uma criança, pode contudo sugerir reflexões úteis a um homem adulto. E se a sua memória conseguir retê-las a todas durante toda a sua vida posterior, ele não se arrependerá de as encontrar ali, entre os seus pensamentos de homem e os seus negócios sérios.» (Shavit *apud* Darton, 2003: 189)

⁵ Versos compostos por uma unidade de tempo breve seguida de outra longa.

O prestígio alcançado, permitiu a La Fontaine ingressar na Academia Francesa de Letras, um feito difícil de conseguir.

A obra, *As Fábulas*, reunidas num total de doze livros, foi publicada entre 1668 e 1694. Nesta obra, La Fontaine com sensibilidade poética e humorística retratou habilmente a sociedade da sua época, apontando os seus vícios, diferenças sociais e problemas vários e dedicou-a ao filho do rei Luís XIV referindo-a como uma obra apropriada para a sua idade:

«C'est un entretien convenable à vos premières années. Vous êtes en un âge où l'amusement et les jeux sont permis aux princes; mais en même temps, vous devez donner quelques unes de vos pensées à des réflexions sérieuses. Tout cela se rencontre aux fables que nous devons à Esope. L'apparence en est puérile, je le confesse, mais ces puérités servent d'enveloppe à des vérités importantes.» (La Fontaine in jdlf, 2007)

De facto, este tipo de narrativa também ganhou novo estatuto devido à mudança política e cultural que ocorreu a partir do século XVII.

As mudanças sociais relacionadas com a Revolução Industrial, com aparecimento da classe burguesa e com a diminuição da taxa de mortalidade infantil foram factores responsáveis pelo novo conceito de infância. Com direitos, com carinho, com afectividade, com atenção a características especiais, tais como inocência e doçura, a infância começa a sair da caverna adulta onde permaneceu. Vai adquirir uma nova importância à luz dos novos conceitos defendidos pelos românticos e com assento nas recentes investigações ao nível da psicologia e da pedagogia. Lembremos Freud, Rousseau, Montessori, Piaget...

«Assim, embora as condições demográficas não tenham mudado muito entre o século XIII e o século XVII e a mortalidade infantil se tenha mantido em níveis muito elevados, uma sensibilidade nova confere a esses seres frágeis e ameaçados uma individualidade que antes ninguém se lembraria de lhes reconhecer: como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. Sem dúvida, esta importância atribuída à personalidade da criança liga-se a uma mais profunda cristianização dos costumes.» (Ariès, 1988: 71)

Com a nova valorização da infância os adultos afastam para bem longe a perspectiva anterior que apresentava a criança como adulto em miniatura.

Estas mudanças agitaram a sociedade tradicional ao ponto de pedagogos e moralistas ligados à Igreja reclamarem um certo exagero por parte dos adultos, pois estes tratavam as crianças como fonte de divertimento. Assim, defendiam eles, que a

criança devia ser educada e disciplinada, e os adultos responsabilizados pelo seu bem-estar espiritual. Nesta nova perspectiva, surgiu, pela primeira vez, um interesse psicológico pela criança e a necessidade de realizar um sistema educativo organizado. As crianças passam a ser encaradas como pessoas sensíveis que precisavam de ser *reformadas*. Essa reforma iria fazer-se através da educação e de livros. É por esta altura que se começa a procurar livros direccionados para crianças. Do mesmo modo que se procurava vestuário e brinquedos diferentes, também se entendeu que um *leitor-criança* era diferente de um leitor adulto.

Tornou-se necessário *moldar* os textos face às novas exigências infantis, não só divertir ou entreter os mais novos, mas também educá-los. As fábulas reuniam assim duas vertentes: «não constitui apenas um prazer delicado do espírito, ela é um ensinamento útil, devendo, por conseguinte, conter uma moral» (Duborgel apud A. Pressard, 1992: 163).

Foi por esta altura que «os contos de fadas foram gradualmente aceites como pertencendo ao reino infantil e tornaram-se monopólio da criança. Isto não quer dizer, é claro, que antes do século XVII as crianças não tivessem contacto com contos de fadas – obviamente que tinham» (Shavit, 2003: 28). Mas não estavam propriamente destinados a elas.

Na verdade, esta mudança de atitude tornou os contos de fadas num género artístico muito apreciado. Os espaços intemporais do «era uma vez», «um dia», com as personagens mágicas, seus malefícios, proezas, esquemas iniciáticos, ensinamentos simbólicos, etc., suscitaram interesse aos pedagogos que, após várias investigações e estudos, verificaram que o enredo encantava as crianças e, sem que estas se apercebessem, educava e ensinava o inconsciente.

«É aqui que os contos de fadas tem um valor ímpar, porque oferecem à imaginação da criança novas dimensões que seria impossível ela descobrir só por si. Mais: a forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem à criança imagens através das quais ela pode estruturar os seus devaneios, e com isso orientar melhor a vida.» (Bettelheim, 1991: 14)

Charles Perrault foi um escritor francês contemporâneo de Jean de La Fontaine que, tal como ele, fez parte da Academia Francesa de Letras. Mas foi só na velhice que registou as histórias que ouvira, quando criança, sua mãe contar. O livro recebeu o nome de *Histórias ou Contos do tempo passado com moralidades*⁶. Este facto, faz-nos remeter

⁶ Também é chamado por *Contos da Velha, Contos da Cegonha ou Contos da mãe gansa*.

mais uma vez à tradição oral e à antiga responsabilidade de transmissão do *saber* dos mais velhos aos mais novos. Lembremos novamente a responsabilidade moral que os pedagogos da Antiga Grécia tinham sobre os jovens pupilos...

Também Perrault com os seus contos pretendeu não só despertar os sentidos, entretendo as crianças com a estrutura ingénuo dos textos, como alertar os jovens sobre os vícios e perigos da sociedade. Conseguiu-o, escrevendo os textos de forma irónica e satírica.

«Questões filológicas à parte, as oito (ou nove) histórias apresentam-se a uma livre leitura muito ricas de requintes de imaginação e de expressão, apesar da sua extrema simplicidade. A começar pelo *Capuchinho Vermelho (Le Petit Chaperon rouge)*, que mais que um conto de fadas é uma espécie de jogo recitativo para «meter medo» às crianças mais pequenas (e ensinar a defender-se do medo).» (Calvino, 1999: 131)

Os textos possuíam um carácter ambivalente, isto é, se por um lado a estrutura do conto destinava-se à criança, por outro a ironia e a sátira contidas no texto e na moralidade revertiam para o adulto. Opinião que é comprovada por Zohar Shavit:

«A natureza ambígua do texto tinha como intenção primária satisfazer tanto os seus leitores oficiais como os não oficiais. Ela permitiu a Perrault usar o estatuto dos contos de fadas como textos para crianças, dirigindo-os oficialmente às crianças como sendo elas os principais consumidores, usando ao mesmo tempo a noção de criança como uma fonte de divertimento para permitir aos adultos (sobretudo aos intelectuais) apreciarem também o texto. Deste modo, a ironia e a sátira piscavam o olho ao adulto intelectual, enquanto as estruturas formulares piscavam o olho ao leitor infantil.» (Shavit, 2003: 36)

A moralidade, oriunda das fábulas, está bem patente nas histórias de Perrault e, tal como as fábulas, os seus contos terminam sempre com *Moralidade*. O que nos leva a considerar a importância da fábula no contexto lúdico-educacional. Nesta perspectiva, achamos curioso a *moralidade* contida na história do *Capuchinho Vermelho*, de Charles Perrault, pelo que passamos a citar:

«Moralite

On voit ici que les jeunes enfants,
Surtout de jeunes filles
Belles, bien faites et gentilles,
Font très-mal d'écouter toute sorte de gens,
Et que ce n'est pas chose étrange
S'il en est tant que le loup mange.
Je dis le loup, car tous les loups
Ne sont pas de la même sorte.

Il en est d'une humeur accorte,
Sans bruit, sans fiel et sans courroux,
Qui, privés, complaisants et doux,
Suivent les jeunes demoiselles
Jusque dans les maisons, jusque dans les ruelles,
Mais, hélas! Qui ne sait que ces loups doucereux,
De tous les loups sont les plus dangereux.» (Perrault, 1896: 22)

Para Zohar Shavit a interpretação da moral desta história tem um carácter irónico. «Esta moral da história sugere que o lobo representa uma coisa diferente de um verdadeiro lobo, que ele funciona como «toda a gente» com quem as raparigas ingénuas devem ter cuidado se não querem sair magoadas» (Shavit, 2003: 36).

Não pretendemos averiguar o carácter da moral nas histórias de Perrault. Pretendemos realçar o facto das suas histórias terem uma *moralidade* explícita. Tal o propósito das fábulas.

Mas o universo do conto de fadas não estagnou. Tal como a sociedade e, fruto da sociedade, sofreu alterações. Assim, passados dois séculos, surgem os irmãos Grimm e, com eles, uma nova estrutura nos textos de contos de fadas.

Jacob e Wilhelm Grimm, os *Brüder Grimm*, foram dois irmãos nascidos em Hannan, na Alemanha, que dedicaram parte da vida aos estudos de história e linguística alemã. Nesse percurso trabalharam em algumas universidades⁷, onde investigaram e recolheram narrativas antigas conservadas pela tradição popular.

Nessas investigações, encontraram a fantasia em temas tão comuns do quotidiano que decidiram registar as histórias, transformando as narrativas até então existentes em histórias mágicas e maravilhosas. Dizem os livros, que «escreviam à noite as histórias que ouviam durante o dia de parentes, amigos e de camponeses». Embora pareça, pela citação anterior, que as narrativas partem da voz de homens, na nossa opinião as grandes detentoras deste saber ancestral são de facto as mulheres do povo.

«Mas os contos que os Grimm escreviam eram os que as mães e avós contavam às crianças, e que estas por sua vez aprendiam das mães e avós. Os *autores* dos contos, portanto, não são os irmãos Grimm, mas são-no também as narradoras e narradores de cuja boca os Grimm as ouviram, e também aqueles de quem estes as ouviram, e assim por diante todos os homens e mulheres que transmitiram esses contos de boca em boca sabe-se lá através de quantos séculos.» (Calvino, 1999: 75)

⁷ Segundo algumas fontes, Jacob e Wilhelm Grimm trabalharam na Universidade de Göttingen e na Universidade de Berlim. Após terem permanecido algum tempo na Universidade de Göttingen foram demitidos por manifestarem divergências relativamente à governação. Mas, foram logo convidados a leccionar e a investigar na Universidade de Berlim, permanecendo nessa cidade até ao fim das suas vidas.

Os primeiros contos recolhidos foram publicados em 1812 com o título «Histórias das crianças e do lar» e alcançou um sucesso enorme não só pela beleza linguística dos textos, mas também pelo valor que a preservação das histórias populares obteve. Iniciativa que, na época, influenciou investigadores de diversos países a fazerem o mesmo e ainda hoje é uma referência no mundo⁸.

«A UNESCO incorporou contos e comentários publicados pelos irmãos Grimm entre 1812 e 1817 ao registo Memória do Mundo, uma iniciativa destinada a preservar documentos e obras que marcaram a História da Humanidade» (Dw-World.de, 2007).

Os contos de fadas dos irmãos Grimm destacaram-se e, continuam a destacar-se na nossa opinião, pelo sentido *maravilhoso da vida*. A magia contida nas histórias envolve-nos num manto de luz. Uma luz que nos guia a um bosque muito especial – o *bosque da ficção*⁹. Um bosque capaz de preencher e encantar o nosso imaginário com seres e lugares fantásticos, objectos mágicos, príncipes e princesas e, sempre com a promessa, de que tudo acabará bem – assim é o *bosque* dos irmãos Grimm.

O *universo maravilhoso* dos irmãos Grimm deve-se aos românticos que possuíam uma visão mais humanista da vida. Assim refere Calvino: «eram as ideias do Romantismo, o movimento intelectual a que pertenciam os Grimm» (Calvino, 1999: 76).

É neste sentido que a frieza contida nos contos de Perrault, dão lugar ao humanismo nos contos de Grimm. Podemos observar essas diferenças «no tom dos textos (irónico versus ingénuo) e no final (trágico versus feliz)» (Shavit, 2003: 39).

Esta nova visão da vida, dada através das histórias maravilhosas, do seu mundo encantado com os seus espaços intemporais, foi importante porque as crianças aprendiam e aprendem, defendemos nós, a lidar com o «Eu interior», com o «Outro», a resolver as suas emoções e, ao mesmo tempo, desenvolviam e desenvolvem a personalidade.

Vários psicólogos defendem que os Contos de Fadas ajudam a criança a crescer interiormente, uma vez que permitem resolver emoções e conflitos, que por si só não seria possível. Nesta perspectiva, Bruno Bettelheim refere que os contos de fadas «orientam a criança no sentido de descobrir a sua identidade e vocação e sugerem também quais as necessárias experiências para melhor desenvolver o seu carácter»

⁸ Em 2005 os Contos dos irmãos Grimm foram declarados Património Mundial.

⁹ Expressão utilizada ao mundo ficcional por Umberto Eco (1997) no livro «*Seis Passeios pelo Bosque da Ficção*».

(Bettelheim, 1991: 34). Assim, os contos de fadas aguçam a sensibilidade da criança e despertam o imaginário.

Mas o que entendemos por imaginário?

Ao perceber o mundo que a rodeia, a criança armazena as imagens desse mundo na memória. O campo dessas imagens constitui o imaginário. Como referem Araújo e Wunenburger «o imaginário resulta geralmente da estratificação das suas imagens engramadas, mas também do seu poder onírico, da sua aptidão para a fabulação e para a mitificação dos acontecimentos com que se depara na sua vida consciente» (Araújo e Wunenburger, 2003: 40).

Podemos, então, dizer que as fábulas dos animais de Esopo, Fedro, La Fontaine, deram lugar aos Contos de Fadas dos irmãos Grimm. E, hoje, as personagens dessas histórias entrelaçam-se no imaginário para ajudar a resolver emoções, moralizar, entreter...

Gilbert Durant diz-nos que as imagens de animais são aquelas que mais efeito e impacto têm junto do leitor. Opinião também partilhada por Duborgel:

«o tema do animal induz uma representação mais ou menos mítica da relação boa e natural, (...) constitui a metáfora de um universo em sintonia consigo mesmo. (...) O animal dá lugar, no texto infantil, a uma série de encenações que solicitam a imaginação.» (Duborgel, 1992: 120-121)

Levemos pois as histórias ao mundo infantil, preenchendo o imaginário com imagens fabulosas de modo a despertar os sentidos. Não esqueçamos que, na entrega de contar histórias aos mais novos o contador solta palavras capazes de proporcionar magia aos ouvidos de quem escuta. «As histórias aumentam o horizonte dos ouvintes, com elas: eles “conhecem a China”, “pisam a lua”, “voam através do tempo”, da pré-história aos dias de hoje, travam conhecimento com fadas, duendes, monstros e heróis (Dohme, 2000: 20)».

1.2. Génese e historicidade do conto popular

«Puede decirse que nada de lo que ocurre en un conto popular es gratuito o supérfluo. Contra lo que puede parecer, todo en él tiene un sentido, más o menos oculto, más o menos evolucionado a partir de antiguas creencias, ritos, costumbres, a través de los cuales la humanidad se ha forjado a sí misma, dejando en la tradición oral el testimonio de un camino quizás demasiado largo para lo poco que lo estimamos. Un camino cultural de extraordinarias posibilidades que quedó truncado con la era industrial.» (Almodóvar, 2004: 29)

O conto popular é um género literário muito valorizado. Na verdade, este saber ancestral preservado até aos nossos dias pela oralidade, serve de objecto às várias áreas científicas, pois nele está representado a alma de um povo.

Almodóvar no seu livro «*El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*» refere-se aos contos populares como «la condición de texto infinito (...), por dotarse de un modelo narrativo polivalente e ilimitado, en conexión con las más radicales preocupaciones del hombre y de la sociedad» (Almodóvar, 2004: 25).

Relativamente ao conto popular podemos distinguir diferentes fases. A sua origem remonta ao tempo em que não existia escrita e, como refere Almodóvar, a propósito dos contos populares, «siempre es bueno volver a los orígenes» (Almodóvar, 2004: 9).

Ao recuarmos a esse tempo, à época primitiva, das fogueiras, das imagens rupestres, verificamos que o homem teve sempre uma necessidade inata para comunicar com os outros e de criar histórias sobre o desconhecido. É deste modo que surgem lendas e mitos. Através de narrações fantásticas, o homem primitivo compreendia a natureza, o universo e desenvolvia a capacidade de imaginar. Deuses, heróis e personagens sobrenaturais misturavam-se com o mundo real para responderem a interrogações e orientarem o desconhecido.

«Nas civilizações primitivas, o mito exerce uma função indispensável: ele exprime, realça e codifica as crenças; salvaguarda os princípios morais e impõe-os; garante a eficácia das cerimónias rituais e fornece regras práticas para uso do homem. O mito é, pois, um elemento essencial da civilização humana; longe de ser uma vã fabulação, é, pelo contrário, uma realidade viva, à qual constantemente se recorre; não é uma teoria abstracta nem uma ostentação de imagens, mas uma verdadeira codificação da religião primitiva e da sabedoria prática.» (Eliade, 1989: 24)

Ao possuírem uma linguagem simbólica, os mitos serviam para alertar os inúmeros defeitos e qualidades do ser humano, alimentar a nossa imaginação e provocar reflexões profundas. Como refere Eliade «os mitos revelam visões filosóficas sobre a natureza profunda das coisas ou contêm lições de moral» (Eliade, s/d: 10).

Esta forma de reflectir perpetuou-se até aos nossos dias. O pensamento já não é *primitivo*, pois a mente do homem é infinitamente prodigiosa e evolutiva, mas revela na sua essência as mesmas preocupações das raízes ancestrais.

«A função cosmogónica da narrativa está ligada à maneira como uma civilização concebe a origem do universo e a sua própria localização no espaço e no tempo» (Propp, 2003: 21).

Jung analisou o inconsciente individual e colectivo e nele encontrou traços comuns, que designou de arquétipos. Os arquétipos representam imagens do inconsciente colectivo, compartilhado por toda a humanidade. Estas representações são evidenciáveis nos mitos e lendas de um povo ou até no imaginário individual.

«se as lendas abordam temáticas reais e localizadas no espaço e/ou no tempo, podendo embora incorporar elementos inventados e fantasiados, os mitos tratam de histórias consideradas cosmogonicamente verdadeiras pelas comunidades a que respeitam, as histórias por vezes sagradas que provem de crenças profundas do povo.» (Parafita, 2006: 63)

Em tempos passados, tanto as fogueiras como as lareiras representavam um contexto de susbibilidade. Era em redor destas que se contavam histórias fantásticas com o intuito de educar e entreter. Pelo suspense ensinava-se a cultura, a coragem e cimentava-se a identidade de um povo.

Desde que foi descoberto o seu controlo, o fogo tornou-se num fenómeno poderoso. Por um lado pode ser o nosso melhor amigo, por outro pode tornar-se no pior dos inimigos, como refere, de uma forma *prazerosa* e educativa, Sophia de Mello Breyner na sua obra *A Menina do Mar*. Para Bachelard (1989) o fogo é o único dos fenómenos que possui dualidades opostas: «Brilha no Paraíso. Arde no Inferno. É doçura e tortura. É cozinha e apocalipse (...). É um deus tutelar e terrível, bom e mau».

Na fogueira eram queimadas as mulheres que possuíam *dons especiais*, conhecimento ou que agissem de maneira diferente daquela que a sociedade lhes exigia. O mesmo acontecia com livros que o poder considerava nefastos para as pessoas. O Nome da Rosa, de Umberto Eco, é bem o retrato de uma época de intolerância literária misturada com muita ignorância. Também a biblioteca de Alexandria viu desaparecer no meio das chamas que a consumiram, grande parte dos conhecimentos de épocas anteriores.

Nas tribos africanas, aborígenes ou outras, verificamos que o atributo dado à fogueira associado às pinturas corporais e ao ribombar dos tambores é social. Morte, nascimento, boas colheitas, divertimento, entre outros, eram acontecimentos para serem vividos e partilhados por todos os elementos da tribo. Através da dança, das pinturas corporais e do som musical as narrações enchiam-se de significado, ganhavam valor e respeito.

Era por esta via que as histórias eram transmitidas de geração em geração e de um local para outro. O *velho*, o fabulista da tribo, tinha por missão lembrar aos presentes as histórias que os antepassados viveram e que tecem o presente.

Numa época mais próxima de nós temos a lareira. A lareira lembra o repouso, o aconchego, a família. Não é de estranhar que as histórias contadas no tempo das nossas avós fossem ao pé da lareira. Confortáveis, pelo bem-estar do lume, escutávamos as narrações e reflectíamos sobre elas. Primeiro estranha-se depois entranha-se. Momento mágico que nos transportava, como se fôssemos o Peter Pan, para a *Terra do Nunca*.

Como refere Bachelard «junto do lume temos de estar sentados; temos de descansar sem dormir; temos de aceitar o devaneio objectivamente característico» (Bachelard, 1989: 20).

Parece-nos que as nossas avós conheciam não só o poder do lume, da magia contida nas achas a crepitar, mas também da importância que o *cenário* revelava na *hora das Contas* (Coutinho in *contas infantis*, 2007)¹⁰. As histórias eram desejadas, impressionavam e provocavam muita excitação. Como alega Gonçalo:

«As histórias à volta da lareira durante os serões de Inverno, enquanto a mãe lavava a louça e a avó fazia “horas” para rezar o terço, fizeram as delícias de muitos de nós» (Gonçalo, 2002: 185).

Com o aparecimento da escrita, o conto é transmitido para o papel e perde a força original. A palavra escrita perde o seu vigor, é estática, enquanto a oralidade é movimento, ritmo, gesto. Esta ideia também é compartilhada por Pedro Cerrillo que nos diz que «toda escritura es racionalización, la sintaxis exige carriles más rígidos que la palabra dicha, que es sugerente, enriquecida por el gesto, las curvas de entonación, la circunstancia social (Cerrillo e Garcia Padrino, 1990: 21)». Entendemos assim a grande diferença que existe entre um conto lido e um conto narrado e a razão por que ainda hoje se contam, se lêem, se estudam grandes epopeias, mitos e lendas.

Passemos às fases da escrita.

«A civilização suméria (denominada o berço da civilização) foi a mãe da cultura babilónica e assíria, na qual encontramos, modelada em ideogramas e alfabetos, a primeira forma do conto maravilhoso» (Paz, 1995: 41).

¹⁰ Expressão utilizada antigamente, em Vila Real, quando a família se reunia em volta da lareira para contar histórias (Coutinho, s/d).

Alguns investigadores consideram a obra *O Livro Mágico*¹¹, registado pelos egípcios, cerca de 4000 a. C., como a primeira fase escrita do conto. Também a Bíblia Sagrada pertence a esta primeira fase escrita do conto. De facto, muitos investigadores consideram que muitas das suas narrações¹² contêm contornos da estrutura do conto. Mas Luciano de Samósata é considerado como o primeiro grande nome da história escrita do conto. Pouco se conhece da sua vida, mas sabe-se que a sua actividade literária decorreu no reinado de Marco Aurélio, imperador de Roma no período de 161 a 180.

Luciano de Samósata tornou-se conhecido pelos diálogos satíricos e pela crítica acérrima à sociedade da época, influenciando posteriormente nomes conhecidos da vida literária como Voltaire, Rabelais, Swift, entre outros. De entre as várias obras que escreveu destacamos *Uma história verdadeira* por abordar temas que viriam a ser utilizados séculos mais tarde pelo género ficcional. Esta obra relata uma fantástica viagem à lua e aborda a vida extraterrestre. Podemos dizer um tema muito actual, explorado nos nossos dias quer pela literatura, quer pelo cinema.

Também a obra *As Mil e Uma Noites*, já referida anteriormente, aparece na Pérsia, no século X da era cristã, causando muito sucesso. Trata-se de uma narrativa da literatura árabe que fascinou as mentes da época pela forma como o *maravilhoso* foi abordado. O magnífico conjunto de histórias, que reúne erotismo, fábulas e poemas, continuou a cativar inúmeros leitores ao longo dos séculos. Recordemos por exemplo a fascinante aventura de Ali Babá, o segredo de Aladino e a sua lâmpada mágica...

Estas narrativas continuam presentes no nosso imaginário e, muitas vezes, no quotidiano utilizamos expressões que daí advêm. Quando dizemos, ao abrir uma porta, «*Abre-te sésamo!*» estamos a repetir as palavras mágicas que Ali Babá utilizou para entrar na gruta do tesouro. Se calhar pretendemos *inconscientemente* que a abertura da porta nos deixe ver algo magnífico...

Por volta do século XIV situa-se a segunda fase escrita do conto. Período em que se verificam as primeiras preocupações estéticas relacionadas com este género literário. Foi neste período que Giovanni Boccaccio, autor e poeta italiano, lançou as bases do conto que permaneceram até hoje. A obra *Decamerão*, uma colecção de cem novelas, escritas entre 1348 e 1353, marca o primeiro livro realista da literatura. Esta obra alcançou grande notabilidade pelo relato acerca da Peste Negra, constituindo um

¹¹ Este livro egípcio era uma espécie de livro de feitiços. O livro, com encantamentos e fórmulas, era escrito em papiro e depositado junto ao defunto para que este se defendesse dos perigos que iria enfrentar no mundo do além.

¹² As histórias de Caím e Abel, Sansão, o filho pródigo, entre outras, são as mais apontadas.

documento importantíssimo e verdadeiro sobre a praga que dizimou o continente Europeu no século XIV. Mas não foi só o relato realista que maravilhou o meio literário, também a simbólica da narrativa constituiu um elemento inovador. Boccaccio com esta obra influenciou muitos escritores, dentro dos quais destacamos Perrault e La Fontaine por estarem relacionados com este trabalho de investigação.

Com o surgimento da imprensa no século XV, o conto ganha um forte impulso e moderniza-se. Os irmãos Grimm, como já referimos, lançaram-se nessa aventura recontando contos outrora contados por Perrault. Sobre eles e os Contos, André Jolles refere: «o conto só adoptou verdadeiramente o sentido de forma literária determinada, no momento em que os irmãos Grimm deram a uma colectânea de narrativas o título de Contos para crianças e famílias» (Jolles in Wikipédia, 2007).

Ao ganhar um novo estatuto o conto popular torna-se objecto de estudo das diferentes áreas científicas. Consideramos que essa importância advém do facto do conto popular representar a identidade cultural.

É neste contexto que se assistiu, a partir de meados do século XIX, a uma grande recolha de contos populares. De certo modo, a projecção alcançada pelos estudos e recolha dos contos tradicionais realizado pelos Brüder Grimm, como já referimos anteriormente, serviu de referência aos investigadores que se seguiram.

No início do século XX, na Rússia, vários historiadores procederam à recolha de contos tradicionais e realizaram análises profundas sobre a sua estrutura.

Vladimir Propp, um académico pertencente à escola “formalista russa”, após o término dos estudos superiores na Universidade de S. Petersburg, influenciado por alguns desses estudos nomeadamente pela corrente atomista¹³ e perante a qual manifestava o seu desagrado, recolheu contos tradicionais russos e elaborou um trabalho de investigação a partir dessa recolha.

«Propp toma como referência colectâneas de antigos contos populares russos, mas também dos Grimm e de outros compiladores, bem como ao material etnográfico mais variado: da Sibéria à Austrália e à América. Ao comparar esse material surgem a cada momento analogias surpreendentes, abrindo caminho a fascinantes interpretações: mas o nosso autor não se deixa arrastar pela fantasia, procede com calma impassível com minúcia de matemático, a passos de chumbo; não dá por adquirido nenhum facto se não o tiver documentado de todos os modos e se não tiver demonstrado que é impossível o contrário.» (Calvino, 1999: 142)

¹³ Doutrina elaborada por pensadores gregos segundo a qual toda a matéria é formada por átomos, partículas minúsculas, eternas e indivisíveis que, unindo-se e separando-se no espaço através de forças mecânicas, determinam o nascimento e a desagregação de todos os seres (Houaiss, 2002).

O estudo realizado consagrou-o no mundo literário com a publicação, em 1928, do livro *Morfologia do Conto*. Nesta obra analisou os componentes básicos do enredo dos contos populares russos com o objectivo de identificar os elementos narrativos presentes em todos os contos. É neste sentido que nos diz: «e, finalmente, do mesmo modo que todos os rios correm para o mar, todos os problemas do estudo dos contos devem ter como finalidade chegar à solução deste problema essencial que continua no ar, o das semelhanças dos contos do mundo inteiro» (Propp, 2003: 56).

Propp com o seu trabalho de investigação procurou «descobrir a especificidade do conto maravilhoso como género, para consequentemente encontrar uma explicação histórica para a sua uniformidade» (Propp, 2003: 234). Para isso, aplicou o conceito de *função* à análise da narrativa. Por função entendemos, numa perspectiva textual, o modo como agem as personagens nos espaços, como crescem os acontecimentos, como se integra o tempo na narrativa.

«Por função, entendemos a acção de uma personagem, definida do ponto de vista do seu significado no desenrolar da intriga.» (Propp, 2003: 60)

É neste sentido que refere a existência de trinta e uma funções nos contos maravilhosos. As funções, que embora diferentes na sua especificidade, se igualam no desenrolar dos acontecimentos, na maneira de agir das personagens.

«afastamento, interdição e transgressão, interrogação e informação, engano e cumplicidade, malfeitoria (ou falta), mediação, início da acção contrária, partida, primeira função do doador e reacção do herói, recepção do objecto mágico, deslocação no espaço, combate, marca do herói, vitória, reparação da falta, regresso do herói, perseguição e socorro chegada incógnito, falsas pretensões, tarefa difícil e tarefa cumprida, reconhecimento e descoberta do engano, transfiguração, punição, casamento.» (Propp, 2003: 237)

Embora refira a este respeito que nem «todos os contos apresentam todas as funções, mas a falta de algumas delas não influencia a ordem de sucessão das outras» (Propp, 2003: 203).

Também os papéis atribuídos às personagens são sempre os mesmos, cabendo a cada personagem a sua esfera de acção. O agressor, o doador, o auxiliar, a princesa, e o seu pai, o mandatário, o herói e o falso herói têm uma ou várias acções a cumprir.

Para explicar as divergências existentes nos contos, Propp considerou os factores externos influenciáveis na criação dos textos narrativos. De facto, os textos narrativos ao terem origem na vida reflectem a cultura, a religião, o meio e a época a que estão

circunscritos. Para tentar uniformizá-los «é necessário proceder ao estudo dos contos de um povo, precisar todas as formas fundamentais e derivadas, fazer o mesmo trabalho com os de outro povo e, em seguida, passar às comparações» (Propp, 2003: 213).

Os contos populares, segundo Propp, apesar de textos aparentemente simples obedecem a uma estrutura narrativa e estão carregados de simbolismo capaz de suscitar por um lado ludicidade, por outro responder a questões de índole prático sobre a conduta humana.

O conto serve-se da realidade quotidiana para construir o enredo e embeleza-o com fantasia e poeticidade para que nos possamos deleitar sobre a profundidade da vida. De facto, para compreendermos os porquês da natureza, dos sentimentos, das *funções* do conto, não podemos esquecer a cultura e a época em que o conto teve origem. No seu livro *Morfologia do Conto*, Vladimir Propp diz-nos:

«é necessário considerar o conto em relação com o seu meio, com a situação em que é criado e em que vive. Neste caso, a vida prática e a religião, no amplo sentido da palavra, terão a maior importância. As razões das transformações são frequentemente exteriores ao conto (...).» (Propp, 2003: 205)

Terminamos esta abordagem sobre o conto popular e Vladimir Propp com a citação de Evguéni Meletinski que evidencia o trabalho de investigação deste estudioso sobre o conto popular.

«Actualmente, a *Morfologia do Conto* é um dos livros mais conhecidos e apreciados no mundo, no campo dos estudos folclóricos. (...) Propp foi o único a aprofundar o estudo da forma do conto e a evidenciar-lhe a estrutura. (...) ele queria descobrir a especificidade do conto maravilhoso como género, para consequentemente encontrar uma explicação histórica para a sua uniformidade.» (Meletinski in Propp, 2003: 234)

1.3. Análise das obras

«À medida que a criança cresce, seu universo de códigos vai se tornando mais complexo até que atinge a maturidade de articulação das palavras. Ora, isso faz parte de uma organização biológica e psíquica por demais complexa. No entanto, mesmo sendo capaz de interpretar e representar, é necessário que seja estimulada na sua produção de símbolos para que possa expressar e compreender o mundo de maneira mais humana possível. Portanto, ensinar uma criança a usar o código, a palavra, pois em todo código tem palavra, pois esse é o universo do homem, faz parte do pensar, do ser, do estar diante do outro, significa também oferecer-lhe o primeiro instrumento de ampliação do imaginário e do mundo.» (Cavalcanti, 2004: 27)

A primeira análise será da obra *A Galinha Ruiva* à qual se seguirá *A Galinha Xadrez*. Este procedimento é propositado tendo em conta que o primeiro conto citado corresponde ao original e o segundo é uma reescrita. As duas narrativas fazem parte do *corpus* deste trabalho.

Os contos têm como personagens animais, aves e mamíferos, que são metáforas do ser humano e como eles executam tarefas domésticas e rurais. Neste contexto, há lugar também para as difíceis relações inter-pares que se cruzam numa perspectiva de amizade e de trabalho.

Prevê-se que algo acontecerá no mundo «faz de conta», com as *Galinhas*, o grão de trigo e o bolo de milho. Partamos pois à descoberta deste mundo encantado, mundo onde a realidade e fantasia se cruzam e nos proporcionam divertimento e aprendizagem.

1.3.1. A Galinha Ruiva

«Um dia, a Galinha Ruiva estava ciscando¹⁴ no quintal e achou um grão de trigo» (Breitman, 2003: 4).

O complemento circunstancial de tempo *um dia* transporta-nos para o lugar paradisíaco do *era uma vez...* a fórmula mágica que crianças e adultos repetem de forma aprazível sempre que procuram retratar a realidade de forma mística e encantatória. Esta situação inicial não clarifica o tempo em que a acção decorreu, apenas sabemos que a acção decorrerá num espaço rural. O campo é um espaço de grande riqueza natural pois fornece alimentos necessários à nossa subsistência. Nele encontramos uma grande variedade de animais. Uns para auxiliar nas tarefas rurais, outros para a alimentação, outros para fazer companhia, vigilância ou higiene da casa.

É num ambiente rural que a heroína desta narrativa, a *Galinha Ruiva*, nos é apresentada. Como refere Propp: «os contos começam habitualmente pela exposição de uma situação inicial. Enumeram-se os membros da família, ou o futuro herói é apresentado simplesmente pela menção do seu nome ou pela descrição do seu estado» (Propp, 2003: 66).

A Galinha que vive com seus pintainhos, assim nos diz o texto icónico, encontrou um grão de trigo. O grão de trigo, o objecto mágico da narrativa, simboliza o Dom da Vida, o alimento essencial e primordial.

¹⁴ Verbo *ciscar* que quer dizer esgaravatar. Informação obtida de: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, tomo II, 947.

Este alimento remete-nos para o mito grego que representa a união de Deméter com Zeus.

«No decurso de um drama místico que comemora a união de Deméter com Zeus, um grão de trigo era apresentado como hóstia no ostensório, e contemplado em silêncio. Era a cena da epopsia, ou da contemplação. Através deste grão de trigo, epoptas honravam Deméter, a deusa da fecundidade e a iniciadora nos mistérios da vida. Esta ostensão muda evocava a perenidade das estações, o regresso das colheitas, a alternância da morte do grão e da ressurreição em múltiplos grãos. O culto da deusa era a garantia desta permanência cíclica.» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 659)

Também a hóstia consagrada evocada na Eucaristia como o *corpo de Cristo*, é feita deste cereal. Os cristãos ao comungarem este cereal consagrado são configurados a Cristo. Na verdade, à *luz* do cristianismo, o pão consagrado e partilhado encarna o mistério de Cristo e assume-se como um dogma de fé. Este ritual perpetuado até aos nossos dias assume-se como «fonte e centro da vida cristã» (Ecumérico, 1992: 68).

«Fracção do pão, porque este rito, próprio da refeição dos judeus, foi utilizado por Jesus quando abençoava e distribuía o pão como chefe da família sobretudo aquando da última ceia. É por este gesto que os discípulos O reconhecerão depois da ressurreição e é com esta expressão que os primeiros cristãos designarão as suas assembleias eucarísticas. Querem com isto significar que todos os que comem do único pão partido, Cristo, entram em comunhão com Ele e formam um só corpo n'Ele.» (Católica, 1993: 300)

Há uma consagração do trigo que se deve ter em conta na análise simbólica do conto. O que pretendemos evocar com esta referência ao Cristianismo é que as histórias, de uma maneira geral, assentam ou fazem cedências à *nossa*¹⁵ educação judaica-cristã.

Mas o certo é que a Galinha que ciscava por alimento achou um grão de trigo, como refere Propp «o objecto cai por acaso nas mãos do herói» (Propp, 2003: 86). A informação breve que surge após a apresentação da personagem diz-nos que existe uma certa rotina nos hábitos de trabalho da galinha. Comprovamos isso com o uso do verbo ciscar no pretérito imperfeito, traduzindo a ideia de continuidade, acção que não está terminada ou algo que se estende num tempo, sem tempo.

A procura de algo para comer indica-nos que existiam carências alimentares naquele quintal pois a intensidade do verbo ciscar traduz o trabalho minucioso e árduo que a galinha teve que desenvolver para encontrar algo à sua subsistência.

Podemos então confirmar que «todo o discurso está constantemente prestes a converter-se em narração, pela transformação dos verbos estáticos (ser e estar) em

¹⁵ Dizemos nossa porque a maior parte dos países da Europa professam a religião cristã.

verbos dinâmicos (fazer e seus equivalentes) e pela antropomorfização dos valores enunciados» (Propp, 1992: 21). Para suprir essa carência a Galinha, a heroína da narrativa, precisa agir. «Os contos vivem da acção, do verbo. Não existem heróis passivos, e se os heróis não são demasiado activos, haverá sempre auxiliares capazes de fazer avançar o conto através das suas acções» (Meireles e Freitas, 2005: 37).

A Galinha Ruiva ficou tão feliz que «correu para seus amigos e perguntou:

- Quem quer me ajudar a plantar este grão de trigo?» (Breitman, 2003: 5).

A galinha é uns dos animais da quinta que mais produz. Sempre a debicar e a pôr ovos tenta escapar do destino cruel, a morte.

No filme «A Fuga das Galinhas»¹⁶, metáfora para o ser humano e ligado ao *corpus* deste trabalho, são precisamente as aves que põem ovos que escapam à morte. Trabalhar e manter a sobrevivência da espécie é o *passaporte* para permanecer vivo. Galinha que não põe ovos é imediatamente transformada em canja.

Esta narrativa aborda a temática das tarefas agrícolas bem como da dificuldade em contratar pessoas para trabalhar na terra¹⁷. Ao falar da mãe terra, evocamos os cereais, os frutos, os animais, as estações do ano, as fases da lua... tudo o que está, de algum modo, ligado à fertilidade da terra ou do ser humano. Estas questões levam-nos até ao fabuloso livro oral da humanidade: a mitologia. E aí vamo-nos encontrar com Deméter e a magia do trigo.

Diz o mito que Deméter, deusa da agricultura, protegia os campos e as colheitas. O homem agradecia porque sem alimento não conseguia sobreviver. A sua preciosa protecção salvaguardava boas colheitas, bom sustento e riqueza.

Da sua ligação com Zeus, Deméter teve uma filha, Perséfone. Hades, deus do mundo subterrâneo encantou-se com a beleza de Perséfone e raptou-a. A perda causou uma dor profunda a Deméter que revolveu todos os cantos do mundo à procura de sua filha.

«A Antiguidade descreveu em comoventes poemas a viagem angustiante de Deméter aos Infernos em busca da sua filha perdida» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 257).

Com a procura desenfreada Deméter deixou de proteger os campos, tornando-os ermos e originando fome. O caos instalou-se. Os deuses do Olimpo intervieram,

¹⁶ Realizado por Peter Lord e Nick Park, ano: 2000, País: Reino Unido.

¹⁷ Sabemos isso, basta estarmos atentos à imprensa falada e escrita, para termos quase a certeza de que o sector primário da maior parte dos países, e arriscamos dizer do mundo inteiro, está em vias de *extinção*.

obrigando Hades a permitir que Perséfone passasse seis meses do ano na terra, com a mãe e o resto do ano com ele.

Esse tempo corresponde ao ciclo da vida agrícola do trigo: «antes de germinar e de crescer, o grão passa meses debaixo da terra, da mesma forma que Perséfone passou seis meses de Inverno no mundo subterrâneo, junto de Hades, antes de voltar para outros seis meses de Primavera e de Verão junto de sua mãe na luz do Olimpo» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 257).

Neste, como em muitos outros mitos, encontramos morte, vida e renascimento num ciclo perpétuo e repetível tanto na terra como no ser humano.

Numa perspectiva mitológica, Deméter é considerada a Terra-Mãe e Perséfone o grão de trigo, alimento e semente que, escondido por certo tempo no seio da terra brotará em novos rebentos.

Nesta narrativa, a Galinha Ruiva assume o papel de representante da Terra Mãe, aquela que pode gerar e produzir porque é nela que se depositam as sementes que irão frutificar.

Como alega Eliade «os mitos e os ritos da Terra Mãe exprimem sobretudo as ideias de fecundidade e de riqueza. Trata-se de ideias religiosas, porque os múltiplos aspectos da fertilidade universal revelam, em suma, o mistério do engendramento, da criação da Vida» (Eliade, s/d: 156).

Imagem nº 1: Boneca de milho



Fonte: ver nota¹⁸

¹⁸ «Esta moderna boneca de milho dos Balcãs representa a deusa. Trata-se de um amuleto da sorte, que proporciona boas colheitas no ano vindouro» (Husain, 2002: 71). Esta prática de executar bonecas de milho ou outros cereais não se encontra só nos Balcãs. Em Portugal, na época das colheitas, é usual verem-se vendedoras ambulantes a vendê-las.

A Galinha não quis comer aquele grão, pois sabia que não saciava a fome, ela pretendeu multiplicá-lo por muitas refeições. Não só demonstrou sensatez como generosidade ao querer partilhar o *achado* com os seus amigos.

Sabemos que todas as tarefas da quinta são árduas «porque é uma actividade acompanhada de perigos (...); porque pressupõe uma série de cerimónias, de estrutura e de origem diversas, destinada a promover o crescimento dos cereais e a justificar o gesto do cultivador» (Eliade, 1997: 414).

Do amanhecer ao pôr-do-sol é um corre-corre de trabalho para produzir os alimentos necessários à subsistência. Como qualquer outra produção agrícola também este cereal tem fases precisas de crescimento. Em todas elas o trabalho em equipa é fundamental. Por muito que a modernidade e o século XXI nos presenteie com inovações rápidas, há coisas que o ser humano não consegue mudar ou apressar. Uma delas poderá ser as tarefas ligadas à terra que, tal como as pessoas, necessitam de tempo para que o crescimento harmonioso seja perfeito. Esse é o tempo da natureza.

Assim foi no princípio e a situação é ainda a mesma hoje nas sociedades agrárias, até nas regiões mais civilizadas da Europa. O lavrador penetra e integra-se numa zona rica em sagrado. Os seus gestos, o seu trabalho são responsáveis por graves consequências, porque se processam no interior de um ciclo cósmico e porque o ano, as estações, o Verão e o Inverno, a época das sementeiras e da ceifa, fortificam as suas próprias estruturas e adquirem cada uma um valor autónomo. (Eliade, 1997: 413)

Sabendo o trabalho que tinha pela frente a Galinha Ruiva pediu ajuda aos seus amigos. É neste contexto que se apresentam as restantes personagens: o Patinho, o Gatinho e o Cachorrinho e, uma a uma, respondem:

«- Eu é que não – disse o Patinho.

- Eu é que não – disse o Gatinho.

- Eu é que não – disse o Cachorrinho.» (Breitman, 2003: 6).

Encontramos um recurso estilístico usado com frequência no decorrer da narrativa, a repetição. A repetição ou renomeação é um dos efeitos de reforço e, repetir com *êxito* neste caso é, não repetir, mas intensificar uma imagem de *aversão* ao trabalho.

O uso do diminutivo *inho* não é, na nossa perspectiva, casual. O autor ao utilizá-lo no nome das personagens, *Patinho*, *Gatinho*, *Cachorrinho*, e numa referência ao pão, pretende introduzir-nos num universo infantil. Sabemos, por experiência própria, ou de

vida, que as crianças nos primeiros anos de vida se referem às pessoas e às coisas nestes termos.

A negação, três vezes seguida, remete-nos para a bíblia quando Jesus Cristo foi negado três vezes por um dos seus apóstolos – Pedro.

«e, vendo Pedro a aquecer-se, fixou nele os olhos e disse-lhe: «Tu, também estavas com o Nazareno, com Jesus». Ele, porém, negou, dizendo: «não sei nem entendo o que dizes». Depois, saiu para fora, para o vestíbulo, e o galo cantou. A criada vendo, vendo-o de novo, começou a dizer aos que estavam: «Este é dos tais». Mas ele negou segunda vez. Pouco depois, de novo, os presentes disseram a Pedro: «És com certeza um deles, pois és também galileu». Começou então a dizer imprecacões e a jurar: «Não conheço esse homem que dizeis.» (S. Marcos, 1976: 1164)

A negação vinculada por todos os inquiridos, manifestada em três actos sucessivos, ao contrário do que é comum no universo dos contos que «asseguravam o êxito do empreendimento e, ao mesmo tempo, constituíam um todo indissolúvel» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 655), na verdade, dificulta a realização do objecto mágico.

«O seguimento do conto apresenta a aproximação rápida (...) da desgraça. É a ela que está ligada a imagem dada pela situação inicial, imagem de uma certa felicidade, às vezes fortemente sublinhada» (Propp, 2003: 67). Parece-nos existir aqui uma ruptura, pois o laço de amizade existente entre a Galinha Ruiva e os seus três amigos foi abalado pela recusa ao pedido para trabalhar a terra.

No universo dos contos, o número três refere-se «frequentemente àquilo que em psicanálise é considerado os três aspectos do espírito: o id, o ego e o superego» (Bettelheim, 1991: 132).

Nesta perspectiva, conhecer a força do nosso *ser interior* leva-nos a descobrir e a compreender a nossa personalidade. É através da palavra que, nos socializamos e conseguimos traçar caminhos de integração entre o psiquismo e a literatura, entre o ser humano e sociedade em que está inserido. No Outro e com o Outro construímos o nosso conhecimento e damos forma humana ao mundo. Como diz Protágoras, o homem é a medida de todas as coisas e só ele pode encontrar o seu Graal.

Em muitas religiões o número três simboliza a totalidade, a perfeição. «Exprime uma ordem intelectual e espiritual, em Deus, no cosmos ou no homem» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 654). Encontramos este número ligado ao sagrado bíblico porque indica a grande tríade: pai, filho e espírito santo. Deus é um em três Pessoas.

«Foi-Me dado todo o poder no céu e na terra: Ide, pois, ensinai todas as nações, baptizando-as em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo.» (S. Mateus, 1976: 1143)

Segundo Brancoft a explicação para a existência em várias religiões dos *deuses de três caras* está relacionada com uma crença muito antiga no *aparentado Hinduísmo*.

«Os três deuses chamados Brahma, Vishnu e Shiva formam uma Tríade que representa três aspectos da Suprema Realidade. Brahma é o criador, Vishnu o protector e Shiva o destruidor do mundo, sendo o último necessário para que haja nova criação. Podemos encontrar estas três actividades nas nossas próprias vidas. Todo o ciclo da existência, tal como simbolizado por uma trindade divina, é comum a muitas religiões antigas.» (Brancoft, 1990: 113)

Parece-nos que a Galinha Ruiva procurou os três amigos porque, ao representarem o número perfeito, ajudavam a concretizar o ciclo do pão.

Este conto vislumbra-nos com a *sabedoria popular* e a magia dos contos. O simbolismo encontrado nas quatro personagens faz-nos crer que essa escolha obedeceu a *critérios de selecção*. Nada é invocado ingenuamente neste conto tão simples.

Comecemos pelas aves: a galinha e o pato.

Quando falamos de aves associamo-las logo com penas. A utilização de penas quer de pato, quer de galinha, em diversos rituais aguçou a nossa curiosidade sobre o seu simbolismo.

É comum referir que os anjos, entidades intermediárias entre Deus e o mundo, têm grandes asas¹⁹ de penas brancas. No xamanismo, a pena está ligada «aos rituais da ascensão celeste e, portanto, da clarividência e adivinhação. Por outro lado, em muitas civilizações a pena está associada a um simbolismo lunar e representa o crescimento da vegetação» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 517).

Veja-se também a importância que a *força ascensional* e o *crescimento vegetal* adquirem nos rituais dos Índios Zunis através dos *bastões de orações* ornamentados com penas:

«Estes bastões são colocados nos campos de milho, ou na vazante dos rios, e em todos os lugares sagrados próximos dos cimos dos montes ou das nascentes, como oferenda aos antepassados ancestrais, ao Sol e à Lua. *O movimento de palma dos arranjos de penas destes pequenos bastões*, esclarece Muller (MULR, 281), *faz com que as orações subam até aos deuses, isto é, até ao céu.*» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 517)

¹⁹ Na verdade, Chevalier e Gheerbrant referem: «os anjos de seis asas, os serafins (literalmente, os Ardentes), rodeiam o trono de Deus; cada um deles tem seis asas (...)» (Chevalier e Gheerbrant (1982: 71).

O pato, uma das três personagens do conto, é o «símbolo da união e da fidelidade conjugal, ao qual se junta às vezes a noção de força vital» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 507). Além disso, para «os Índios da Pradaria, o pato é o guia infalível, tão à vontade na água como no céu. Daí o emprego de penas de pato nalgumas cerimónias rituais» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 507).

A Galinha Ruiva esperava que este *guia* ajudasse na plantação do trigo, o que não aconteceu. A «má vontade» manifestada pelo Patinho e seus amigos é confirmada pelo texto icónico que nos mostra um Patinho sempre a brincar no desenrolar da acção, certamente por se encontrar numa fase de crescimento e desconhecer o seu verdadeiro «eu».

Vamos encontrar no continente asiático um Mito de Criação que sacraliza um animal tão simples como a galinha.

«Nos começos dos tempos era o caos, e o caos tinha a forma de um ovo de galinha. Dentro do ovo encontravam-se yin e yang, as duas forças opostas que constituem o universo. Yin e yang são trevas e luz, fêmea e macho, frio e quente, molhado e seco» (Philip, 1996: 22 – 23). A dualidade que existe no comportamento humano. Bonito e feio, bom e mau, alegre e triste...

De acordo com Guimarães «se as aves de capoeira sobressignificam é porque não são apenas duplos da mulher (e do homem) que reproduzem e perpetuam a espécie. Não são apenas os hábitos alimentares que asseguram a continuidade das espécies. Os estereótipos fazem-no, a seu modo. As crenças também» (Guimarães, s/d: 9-10). Deste modo, verificamos a ainda utilização da galinha nos rituais iniciáticos.

«No ritual iniciático das mulheres xamãs entre os Lulus, relatado pelo Dr. Fourche (FOUG), a candidata, à saída da fossa onde cumpre a prova de morte e de renascimento, é considerada como definitivamente entronizada quando um dos seus irmãos lhe suspende uma galinha no pescoço: *é através deste sinal que ela irá exercer daí em diante o poder de atrair no mato as almas de médiuns defuntos, para os conduzir e fixar ao pé de árvores a eles consagrados.*» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 343)

Parece-nos que a Galinha Ruiva ao realizar a sua demanda está na verdade a realizar uma prova iniciática. O mais vulgar nos contos é o herói sair em viagem à procura de algo, mas a Galinha Ruiva sem sair do mesmo espaço físico fez também uma viagem iniciática ao interior da sua alma. «Os heróis dos contos fazem sempre uma viagem» (Cervera, 1997: 205).

Qualquer mudança implica angústia e medo do que se vai encontrar. Assim se sentiu a Galinha Ruiva perante a negação dos seus amigos que, de certa forma angustiada e desiludida, responde:

«Oh! Está bem – disse a Galinha Ruiva» (Breitman, 2003: 7).

«O ruivo é uma cor que se situa entre o vermelho e o ocre: um vermelho-terra. Faz lembrar o fogo, a chama, e daí a expressão *ruivo ardente*. Mas em vez de representar o fogo límpido do amor celeste (o vermelho), ele caracteriza o fogo impuro, que arde sob a terra, o fogo do inferno (...)» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 577)

Esta cor ao evocar o *fogo do inferno*, faz-nos crer que a Galinha Ruiva necessitava sofrer uma transformação interior... Morrer para ressuscitar. Transformar o *fogo destruidor* em *fogo celeste*. Em suma, realizar uma prova iniciática.

«Iniciar é, de certa forma, morrer, provocar a morte. Mas a morte é considerada como uma saída, a passagem dum porta que dá acesso a outro lugar. À saída segue-se uma entrada. (...)

O iniciado transpõe a *cortina de fogo* que separa o profano do sagrado; passa dum mundo para outro e sofre, por isso, uma transformação; muda de nível, torna-se diferente.» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 377)

- Eu vou plantar sozinha!» (Breitman, 2003: 7).

A utilização do verbo ir, no presente do indicativo e na primeira pessoa do singular, indicia viagem e determinação em fazer alguma coisa, agir. Mas, como já foi referido, não é uma viagem de deslocação. «A viagem exprime um desejo profundo de mudança interior, uma necessidade de experiências novas, mais ainda do que de deslocação local. Segundo Jung, indica uma insatisfação, que leva à procura e à descoberta de novos horizontes» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 691).

O desejo de mudança reflecte-se na vontade empreendedora da Galinha Ruiva em plantar. Plantar, como todas as actividades agrícolas, requer um tratamento prévio da terra. Lavra-se o campo para receber as sementes que brotarão numa nova planta. Só depois se semeia. E semear é uma tarefa muito complexa pois «o semeador tem de controlar não só o lançamento da semente, mas também o ritmo, o espaço do campo e a direcção do vento»²⁰. Além disso, as tarefas agrícolas se, por um lado requerem muito esforço físico, por outro a exposição às forças da natureza como frio, calor, chuva, sol, vento, etc, dificultam a realização do trabalho.

Apesar das dificuldades apontadas e do trabalho solitário, a Galinha «sai-se bem da prova» (Propp, 2003: 84).

²⁰ Informação obtida em: Museu do Pão, Seia, Guarda, em 22 de Maio de 2007.

«Dito e feito.

A Galinha Ruiva plantou o trigo sozinha» (Breitman, 2003: 8).

Confirma-se assim a primeira prova que a Galinha Ruiva teve de realizar para prosseguir na sua demanda. Como refere Propp «às vezes há tarefas difíceis que o herói tem de cumprir» (Propp, 2003: 105).

Contudo e, como tudo na vida tem o seu tempo de crescimento, também a nossa heroína teve de respeitar os rituais cíclicos da natureza para ver crescer o seu grão de trigo. A natureza transforma-se, tudo cresce...

«E os dias foram passando. O grão de trigo cresceu e virou um grande pé de trigo» (Breitman, 2003: 9).

Como na vida há um ir e voltar. Tudo temos e tudo perdemos... Nascemos, partindo do nada e morreremos, e em nada ficaremos, como refere Mircea Eliade (1969) relativamente ao Mito do Eterno Retorno.

Nesta sua viagem, de provas difíceis que tem de vencer *sozinha*, depara-se com um novo desafio e, esperançada, pergunta aos seus amigos:

«- Quem me quer ajudar a colher esse trigo?» (Breitman, 2003: 10).

Colher também requer um grande esforço. Já grande, ceifa-se o cereal com a ajuda de uma foice em forma de meia-lua. Depois de ceifado, o trigo é atado em molhos que permanecem no campo até serem levados para a eira. O trabalho na eira é de grande satisfação para os presentes que com cantares e danças dão vivas à produção que sustentará a família. É um trabalho partilhado por toda a família e, geralmente, também por vizinhos.

Porém, os amigos da Galinha Ruiva ignoraram o *prazer comunitário* e respondem:

«- Eu é que não – disse o Patinho.

- Eu é que não – disse o Gatinho.

- Eu é que não – disse o Cachorrinho.

A negação tripla e sempre por esta ordem repete-se ao longo da narrativa. Já falamos do Patinho, mas ainda não abordamos a simbólica do gato nem do cão.

No tempo dos faraós, os gatos eram venerados como animais consagrados à deusa Bastet. Esta deusa, filha do deus sol, representava o seu poder para amadurecer as *sementes*. Quando os gregos chegaram ao Egipto associaram Bastet com Artemis²¹ e ela

²¹ Deusa lunar.

deixou de ser a deusa Sol para ser considerada a deusa Lua. Com o tempo perdeu a sua cabeça original de gato selvagem e ganhou a cabeça de um gato doméstico.

Os gatos eram animais muito especiais para os egípcios porque protegiam os grãos, a riqueza da terra, dos animais daninhos. Acreditava-se que Bastet, os protegia.

«Numerosas obras de arte representem-no, com uma faca numa pata, cortando a cabeça da serpente Apophis, o *Dragão das trevas*, que personifica os inimigos do Sol e que se esforça por fazer naufragar a barca sagrada no decurso da sua travessia pelo mundo subterrâneo. O gato simboliza aqui a **força e a agilidade do felino**, que uma deusa tutelar põe ao serviço do homem para o ajudar a triunfar sobre os seus inimigos escondidos.» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 347)

Por isso, era frequente quando os gatos morriam as famílias rasparem as sobrancelhas como sinal de luto, de respeito pelo animal que *adoravam*.

Vamos encontrar na China antiga também uma certa *admiração* por este felino no decorrer de *festas agrícolas*. «Na China antiga, o gato era considerado mais como um animal benfazejo, e as suas atitudes eram mimadas, ao mesmo tempo que as do leopardo, nas danças agrárias (granet)» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 347).

Contudo o simbolismo deste animal é heterogéneo, revelando «tendências benéficas e maléficas; o que se pode explicar simplesmente pela atitude ao mesmo tempo doce e dissimulada do animal» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 347).

O gato que hoje aparece como companhia, foi dos animais mais utilizados para dar caça ao rato. Não nos podemos esquecer que na altura dos descobrimentos portugueses todos os navios levavam, como passageiro clandestino, um ou mais gatos²².

O gato preto é conotado de azarento, mas na verdade «um gato preto perfeitamente preto possui qualidades mágicas. (...) O sangue do gato preto serve para escrever poderosos feitiços. Possui sete vidas» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 347).

Passemos ao cão. É comum dizer-se que o cão é fiel ao homem, pois vive próximo dele. Apesar de poder ser domesticado, o cão representa também a liberdade dos seus instintos. Pode morder, defecar de forma incontrolada e até satisfazer as suas necessidades sexuais sem constrangimento. No entanto, sabemos que o cão é um animal amigo, capaz de mostrar o valor da palavra amizade.

«A primeira função mítica do cão universalmente atestada é a de **psicopompo**, guia do homem na noite da morte, depois de ter sido seu companheiro no dia da vida. De Anubis a Cérbero, passando por Thoto, Hécate e Hermes, ele emprestou o seu rosto a todos os grandes guias de almas, a todos as referências da nossa história cultural ocidental.» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 152)

²² Os Gatos, durante a Inquisição, foram acusados de difundir a peste negra. Passaram a ser exterminados. De sagrados transformaram-se em animais profanos, ligados ao culto do demónio...ao paganismo... ao Outro. Hoje sabemos que a peste negra teve a sua origem nas pulgas que se propagavam no pêlo dos ratos.

Na verdade, existem *cães-guia*. Um cão-guia é aquele que, após adestramento, tem por função *guiar* pessoas cegas, contornando obstáculos de modo a evitar situações perigosas e até auxiliar em algumas tarefas domésticas as pessoas portadoras de deficiência visual. Transpondo para o conto, podemos associar a *morte aparente* da Galinha Ruiva à *cegueira*.

Para realizar a prova iniciática a Galinha Ruiva precisava de um *guia*. «Mas o cão, para o qual o invisível é tão familiar, não se contenta com guiar os mortos. Serve também de intercessor entre este mundo e o outro, de intérprete quando os vivos interrogam os mortos e as divindades subterrâneas do país dos mortos» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 152).

A Galinha Ruiva descontente com a atitude dos seus amigos responde:

«- Eu vou colher o trigo sozinha!» (Breitman, 2003: 11).

«Parte de novo, recomeça uma demanda» (Propp, 2003: 103) e com ela leva uma foice. Este instrumento agrícola, de certo modo mágico, com a sua forma de meia-lua «significa a morte e a ceifa. Mas a própria ceifa implica cortar o caule que liga, como cordão umbilical, a semente à terra que o alimenta. A ceifa é a condenação do grão à morte, quer como alimento quer como semente» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 334).

De realçar o facto do texto icónico, apesar de um pouco infantilizado, estar sempre em fusão com o texto verbal. Vejamos, por exemplo, a Galinha com a foice para colher o trigo.

Imagem n° 2: Galinha Ruiva com foice



Fonte: ver nota²³

²³ Imagem obtida de: Breitman, 2004: 10.

Breitman tenta preservar a tradição agrícola para que, pensamos nós, as crianças não percam as referências ancestrais de *cultura* e seus objectos. Embora pareça uma ilustração infantilizada tem mais força visual do que parece.

Actualmente as crianças da cidade não têm contacto com o mundo rural devido não só à azáfama diária existente no meio citadino, mas também à crescente *destruição* dos campos. Este facto impede as crianças conhecer quer a vida rural, quer os utensílios usados para trabalhar o campo.

Pensamos que a ilustração não é tão ingénua quanto parece, pois a força visual fomenta o espírito crítico de uma observação atenta. A criança ao ver uma foice que nunca viu, vai questionar o contador de histórias ou o professor sobre o utensílio. Uma simples pergunta «o que é isso?», referindo-se à foice, pode levar o contador de histórias ou o professor a *navegar por caminhos nunca antes navegados...*

Também a Galinha Ruiva a *navegar* pela sua demanda depara-se com novo desafio: debulhar. Para isso, repete novamente o pedido aos amigos:

«Quem quer me ajudar a debulhar todo este trigo?» (Breitman, 2003: 12).

Mas os amigos negam novamente o pedido e a Galinha Ruiva parte novamente para as profundezas do seu «eu interior».

«Propõe-se ao herói uma tarefa difícil. (...) Obrigação de trazer ou de fabricar qualquer coisa (...)» (Propp, 2003: 105). Sabendo das dificuldades que iria encontrar, a Galinha Ruiva disse:

«- Eu vou debulhar o trigo sozinha!» (Breitman, 2003: 12).

É na eira que o trigo é debulhado. Desatam-se os molhos e deixam-se secar as espigas. Debulha-se com um trilho, que desgrana as espigas e corta a palha. Depois de debulhar é necessário separar a palha do grão. «Atira-se a palha ao vento com forquilhas e padeja-se o grão com a pá. O grão é depois joeirado e ensacado»²⁴.

A Galinha Ruiva fez isso tudo sozinha.

«Mas a criança é sujeita a sentimentos desesperados de solidão e abandono, e frequentemente sente uma angústia mortal» (Bettelheim, 1991: 18).

Bruno Bettelheim aponta características e conflitos subjacentes ao crescimento das crianças que se identificam neste universo onde se movem as personagens. Os animais retratados neste conto reflectem os problemas existenciais da criança, do ser humano.

²⁴ Informação obtida em: Museu do pão, Seia, Guarda, em Maio de 2007.

Podemos constatar que enquanto a Galinha Ruiva trabalha arduamente no campo os seus amigos brincam. Esta informação é-nos dada pelo texto icónico. Em cada tarefa que a Galinha Ruiva executa observamos o Patinho, o Gatinho e o Cachorrinho a brincar. Facto interessante é verificar que os brinquedos escolhidos foram os tradicionais: a bola, o papagaio de papel, a corda, o pião... Talvez por serem os que estão mais próximos da infância, o que indicia que estas personagens se encontram numa fase de crescimento.

Tal como as sementes do grão de trigo que necessitam de tempo para crescer e *virarem em grandes pés de trigo*, também as personagens, que retratam as crianças, necessitam de tempo para passarem da infância à adolescência e desta à fase adulta.

O simples facto da criança *desautorizar* frequentemente o adulto com as suas birras, tais como não quero comer, não quero vestir isto, não quero dormir, etc, faz-nos lembrar as negações do Patinho, do Gatinho e do Cachorrinho.

«A esperança é a última a morrer», diz um ditado muito antigo. E porque o trabalho está inacabado a Galinha Ruiva perguntou:

«- Quem quer ir comigo até ao moinho para me ajudar a fazer farinha com este trigo?» (Breitman, 2003: 14).

É no moinho que o grão é transformado em farinha. Pela pressão da água ou do vento a azenha move a mó que, em movimentos giratórios, tritura os grãos e os transforma em farinha.

Pensamos que o moinho se assemelha ao *caldeirão* que os feiticeiros utilizavam para fazerem cozinhados mágicos, como nos dizem as histórias encantadas, pois como referem Chevalier e Gheerbrant (1982:455): «o moinho é o receptáculo ou o veículo de uma força sagrada, encerrada no som da palavra, que se pode mover em benefício próprio». Por esse motivo, a Galinha Ruiva precisava ir ao moinho. Era naquele lugar que a limpeza interior se iria processar. Então, «Galinha Ruiva foi sozinha até o moinho e moeu o trigo para fazer farinha» (Breitman, 2003: 15).

O trabalho do moleiro incluiu várias tarefas. «Cabe-lhe cuidar das mós que trituram os grãos (...). Também limpa o grão, eliminando as derradeiras impurezas (...). Por fim, a moagem propriamente dita. O grão entra no coração das mós onde é esmagado, passa para o centro onde é desfeito e para as bordas onde é, enfim, farinado»²⁵.

²⁵ Informação obtida em: Museu do pão, Seia, Guarda, em Maio de 2007.

A rotação contínua da mó é renovação (Chevalier e Gheerbrant (1982), o que para nós indicia que a Galinha Ruiva sai do moinho já renovada, pronta para terminar a sua esfera de acção.

E assim, parte para a sua última prova. Mas antes de o fazer perguntou:

«- Quem quer me ajudar a fazer um pão com esta farinha?» (Breitman, 2003: 16).

Como já foi referido, o grão de trigo é o objecto mágico da narrativa que o herói precisa *fazer*. A semente de um grão de trigo multiplica-se em muitas espigas, estas em farinha, a farinha em pão, o pão em alimento.

O pão é um dos alimentos base de grande parte das culturas. A seguir ao milho, o trigo é o cereal mais produzido em todo o mundo²⁶. Desde a antiguidade que o pão adquiriu a sua importância nas refeições diárias. No tempo dos imperadores romanos a popularidade destes era resolvida com o *método do panem et circenses* (pão e circo) e os excessos cometidos pelo imperador eram tolerados porque alimentava os seus súbditos física e espiritualmente. E eles ficavam anestesiados!

Hoje, quando os preços sobem um dos comentários populares que mais se ouve é “nem mais um tostão para o aumento do pão” porque é a base da alimentação dos mais desfavorecidos e, simbolicamente, uma mesa nunca deve ter falta deste *cereal sagrado*. Este facto remete-nos para a Bíblia Sagrada nomeadamente para a mítica passagem da *Multiplicação dos pães*.

«Estava próxima a Páscoa, a festa dos judeus. Erguendo, então, os olhos e vendo que uma numerosa multidão vinha ter com Ele, Jesus disse a Filipe: «Onde havemos de comprar pão para lhes dar de comer»? Dizia isto para o experimentar, pois ele bem sabia o que ia fazer. Filipe respondeu: «Duzentos denários de pão não chegam para dar um bocadinho a cada um». André, irmão de Simão Pedro, um dos discípulos, disse-Lhe: «Está aqui um rapazito que tem cinco pães de cevada e dois peixes; mas que é isso para tanta gente»? Jesus respondeu: «Mandai sentar essa gente». Havia muita erva naquele lugar. Sentaram-se, pois, os homens em número cerca de cinco mil. Então Jesus tomou os pães e, depois de dar graças, distribuiu-os aos que estavam sentados; fez o mesmo com os peixes, e comeram tanto quanto lhes apeteceu. Quando ficaram saciados, disse aos discípulos: «Recolhei os bocados que sobraram, para que nada se perca.» (S. João, 1976: 1212)

Não pretendemos aprofundar as questões teológicas ligadas ao *milagre* da multiplicação dos pães porque tal facto prende-se com a fé e religião e não faz parte do nosso estudo. O que pretendemos é salientar a importância do pão na alimentação e a

²⁶ «Em todo o mundo, o arroz, o milho ou o trigo sempre foram os cereais mais cultivados e a sua importância está presente em numerosas divindades asiáticas e do Pacífico, nos mitos e rituais da grega Deméter e num grupo significativo de mitologias orais de várias raças das Américas, onde o milho era muitas vezes a cultura fundamental» (Husain, 2001: 70).

influência universal que os contos sofrem. Teófilo Braga alega que a «Igreja afastando os povos da Europa do contacto da civilização greco-romana, aproveitou-se deste fundo tradicional para actuar sobre a imaginação da gente rude, e assim as literaturas começaram o seu desenvolvimento sobre uma base e com um destino popular» (Braga, 2002: 20).

No texto bíblico citado, verificamos que o pão foi um dos alimentos escolhidos pelo profeta para saciar a fome à multidão. E, quando a multidão se sentiu saciada Jesus pediu aos discípulos: «Recolhei os bocados que sobraram, para que nada se perca» (S. João, 1976: 1212). Nos nossos dias é costume sacudir uma toalha de mesa, com migalhas de pão, no exterior da casa para que os passarinhos comam o que sobra das refeições e *nada se perca*.

Mas os *malfeitores* ignoraram o pedido da Galinha Ruiva que decidida diz:

«- Eu vou fazer o pão sozinha!» (Breitman, 2003: 17).

Para fazer o pão a Galinha Ruiva necessitou de um forno. O forno simboliza «o seio materno onde se prepara o renascimento. (...) A substância morre no forninho para renascer sob uma outra forma sublimada» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 336). Podemos dizer que a Galinha Ruiva ao concretizar todas as provas mostrou a sua força interior, a maturidade.

Assim, terminando o ciclo do pão, a Galinha Ruiva finaliza e cumpre a tarefa exigida ao mesmo tempo que é reconhecida como heroína (Propp, 2003: 106). Heroína que não necessitou, durante o desenrolar da acção, de nenhum auxiliar, concretizando todas as tarefas, sempre sozinha!

«É preciso ainda mencionar o facto do herói não precisar às vezes de nenhum auxiliar. Ele é, por assim dizer, o seu próprio auxiliar. Mas se tivéssemos a possibilidade de estudar os atributos das personagens, poderíamos mostrar que, nestes casos, o herói recebe não só as funções do auxiliar, mas também os seus atributos. Um dos atributos mais importantes do auxiliar é a sabedoria profética (...)» (Propp, 2003: 132)

Parece-nos que Breitman preservou a identidade do conto tradicional na sua forma mais simples: linguagem, espaços físicos, objectos e, até mesmo a forma de narrar das primeiras fábulas não foi esquecida, pois também este conto inclui a moralidade:

«E os três amigos aprenderam que é muito feio ser preguiçoso. Desse dia em diante, eles passaram a ajudar os outros» (Breitman, 2003: 21).

O apelo telúrico e social ao fim de algum tempo fez reatar os laços de amizade entre a Galinha Ruiva e os seus amigos.

A existência de comportamentos antagónicos, o *Bem* e o *Mal*, retratados de um lado pela Galinha Ruiva e de outro pelos três amigos, representam imagens do mundo e da sociedade. Os valores e ideias colocados nessas representações, suscitam «reações, de fazer pensar, de convidar o leitor a confrontar-se consigo mesmo e a construir-se» (Duborgel, 1992: 88).

Haveria uma perfeição se a Galinha Ruiva, em vez de caminhar sozinha, tivesse encontrado no Outro a amizade e a ajuda que precisava. No entanto, na vida real como nos contos de fadas as coisas nem sempre se passam como nós queremos ou desejamos. Os contos ajudam a criança a lidar com questões existenciais.

Assim diz Bettelheim:

«As crianças de hoje já não crescem na segurança de uma grande família ou de uma comunidade bem integrada. Assim, mais ainda do que no tempo em que foram inventados os contos de fadas, é importante fornecer à criança moderna imagens de heróis que tem de se lançar no mundo sozinhos e que, apesar de não saberem à partida como é que as coisas se vão resolver, acham lugares seguros no mundo, seguindo para a frente com profunda confiança interior.» (Bettelheim, 1991: 20)

A Galinha Ruiva também se esforçou por resolver todos os seus conflitos interiores. Na sua caminhada aprendeu a lidar com a solidão ao mesmo tempo que ganhava confiança interior ao ponto de surpreender os seus amigos quando pergunta:

«-Quem quer me ajudar a comer este pão» (Breitman, 2003: 20).

Esta pergunta intencional demonstra maturidade e conhecimento. Ela sabia que os seus amigos iriam responder:

«- Oba! Eu quero» (Breitman, 2003: 19).

«Entre a sua partida e o seu regresso desenvolve-se todo um processo de conhecimento, reconhecimento e maturação» (Meireles e Freitas, 2005: 21) que a Galinha Ruiva faz transparecer na reposição final da narrativa. Então, aproveitando a fraqueza dos amigos e revelando confiança no seu «eu», a Galinha Ruiva repreende, dizendo:

«- Nada disso, seus preguiçosos!

Vocês não me ajudaram a fazer o pão e agora não vão comer nem um pedacinho» (Breitman, 2003: 20).

Na fase de crescimento, a criança depara-se muitas vezes com situações idênticas por não saber lidar com as suas escolhas nem tão pouco acatar as repreensões que daí possam surgir. Vive situações interiores dramáticas porque não compreende a sua *esfera de acção*.

A este respeito Dohme diz-nos: «as histórias são úteis na transmissão de valores por que dão razão de ser aos comportamentos humanos. Tratam de questões abstratas, difíceis de serem compreendidas pelas crianças quando isoladas de um contexto» (Dohme, 2000: 24).

1.3.2. A Galinha Xadrez

«Era uma vez uma galinha xadrez. Ela está atrás do biombo, se arrumando.

- Vamos, moça, apareça de uma vez!» (Trezza, 2005: 3).

A situação inicial deste conto não clarifica o tempo em que se desenrolará a acção. Apenas sabemos que uma galinha está atrás de um biombo «*se arrumando*». O « (...) futuro herói é apresentado simplesmente pela menção do seu nome ou pela descrição do seu estado» (Propp, 2003:66). Um início de contos assim contribui para criar expectativas sobre a personagem.

Imagem n° 3: Biombo



Fonte: ver nota²⁷

²⁷ Imagem obtida da Obra A Galinha Xadrez, Trezza, 2005: 3.

Como será a Galinha?...

A curiosidade abre o apetite para avançar na história, conhecer essa personagem e entrar no «jogo faz-de-conta».

Para entrar nesse jogo e conhecer a Galinha Xadrez, basta *levantar* o biombo e vê-la timidamente a sorrir para nós. O seu olhar doce seduz-nos e a sua delicadeza conquista-nos. Junto à imagem, em linhas manuscritas, a frase «Olá! É bom conhecer vocês» (Trezza, 2005: 3) prepara o início do *jogo*.

Esta apresentação tão simples permite ao leitor estabelecer uma relação directa com a personagem. O texto omite a sua descrição porque ficamos a conhecê-la fisicamente através do texto icónico. Há uma relação entre texto e imagem com o intuito de o prevalecer como um todo, que se verifica não só na primeira página, mas ao longo da narrativa. Tal facto, explica-se nas palavras de Teresa Colomer:

«los libros escritos por un mismo autor, nacen de un proceso creativo singular en el que se realizan el texto y las ilustraciones de forma más o menos simultánea. En este tipo de obras no hay “primero” un texto y “después” unas ilustraciones; hay un todo narrativo en el que los límites entre un componente y otros son difusos, estableciéndose muchas veces relaciones de simultaneidad e interdependencia que difícilmente se encuentran en libros creados por dos personas.» (Colomer, 2002: 22)

A fórmula mágica inicial «Era uma vez» transporta-nos para o mundo onde «tudo é possível, sobretudo o impossível» (Meireles e Freitas, 2005: 13). Este início dos contos «(...) signifie qu'ils sont placés hors du temps et de l'espace dans le nulle part de l'inconscient collectif» (Von Franz, 1995: 55).

Palavras que também são comprovadas por Cervera:

«si hay que aceptar que el contexto especializa el lenguaje y proporciona significados distintos a las palabras y a las frases, habrá que aceptar que el contexto aporta significado. Por consiguiente, el niño que sabe que empiezan a contarle un cuento, porque oye la fórmula inicial «Érase una vez», adopta la disposición de entender lo que se le diga de una determinada forma.» (Cervera, 1997: 73)

Os contos pressupõem essa aceitação. O leitor ao respeitar o pacto ficcional (Eco, 1997) que se estabelece entre ele e o autor sabe que «o universo do Maravilhoso passa a ser possível» (Meireles e Freitas, 2005: 13).

Mas também é certo que para ficarmos fascinados por esse mundo mágico temos de nos apoiar nas referências do mundo real. Neste sentido, Umberto Eco refere: «temos de admitir que para ficarmos impressionados, perturbados, ou assustados até pelo mais

impossível dos mundos, temos de nos apoiar no nosso conhecimento do mundo real. Por outras palavras, devemos considerar o mundo real como fundo» (Eco, 1997: 89).

Ao abordar um conto cujas personagens são animais faz-nos remeter a acção da narrativa para uma quinta, espaço dos animais domésticos e onde a natureza brota a cada instante. Passear pelos campos, apanhar flores e frutos, ver os animais da quinta com as suas crias, correr pelo prado verdejante, etc., não só é saudável como é apetecível a todas as crianças. Este é um dos motivos do tema ser muito abordado em grande parte dos livros infantis pois seduzem e prendem a atenção da criança.

«A nítida referência demonstrada, nos manuais de leitura, pela temática multiforme da natureza, dos animais, do mundo rural, das relações familiares, dos jogos e dos desportos, delimita uma espécie de campo do imaginário, que se supõe ser particularmente adequado à infância.» (Duborgel, 1992: 145)

Continuamos a conhecer a Galinha Xadrez, a heroína da narrativa, na página seguinte e ficamos a saber que «é muito trabalhadeira, não gosta de ficar parada» (Trezza, 2005: 4).

Dos animais da quinta é justamente a galinha que mais produz. Acocorada na palha dia após dia fornece-nos os seus ovos e depenicando a todo o momento erva aqui, grãos acolá, alimenta-se para nos fornecer a sua carne.

A simbologia da galinha, tema já abordado na análise da obra *A Galinha Ruiva*, está associada aos rituais iniciáticos (Houaiss, 2003), o que nos leva a crer que a Galinha Xadrez também irá realizar uma prova iniciática.

A Galinha que no conto original era Ruiva neste é Xadrez. Este nome indicia a mistura de várias cores, o que nos lembra a diversidade racial e multicultural existente no Brasil, de onde é proveniente a obra em análise. Pensamos que a escolha do nome para a Galinha possa estar relacionada com a *mestiçagem* (Ruy in *espacoacademico*)²⁸ existente nesse país.

Tratando-se de uma obra literária destinada aos leitores mais jovens, achamos que o autor/ilustrador tentou enaltecer as raízes do povo brasileiro através da magia das palavras e da beleza visual.

Na nossa opinião Trezza adaptou o conto tradicional não só aos tempos modernos, mas também ao seu país, preservando a identidade do seu povo.

²⁸ «O Brasil é reconhecido internacionalmente, desde meados do século XIX, como o país da mistura de raças» (Ruy, s/d).

«Em sociedades cada vez mais multiculturais, com diferentes culturas e formas de ver e pensar o mundo, é urgente promover políticas de reconhecimento (tanto da igualdade como da diferença) - e não “programas de tolerância”- de uma pluralidade de identidades culturais e desenvolver políticas de redistribuição, o que implica a reinvenção do conceito de cidadania e de uma concepção de justiça social pluralista.» (Sarmiento, 2007: 1)

Constatamos que actualmente a ilustração exerce um forte poder nos livros de Literatura Infantil. As crianças assimilam essa força e fazem-na coexistir em tudo suscitando magia, descoberta, informação e brincadeira. Ao folhear e a contemplar um livro, a leitura torna-se translúcida pelo espaço reservado ao texto icónico. Esta crescente valorização faz romper os limites já criados e fomentar a ficcionalidade, despoletando os espaços em branco que o texto por si só não o faz.

A simples pergunta «porque é que a Galinha é Xadrez» pode levar a imensas descobertas que nem o autor previu quando escreveu o conto.

O nome xadrez remete-nos ainda para o famoso jogo de tabuleiro com as suas peças pretas e brancas, lembrando os opostos dia e noite, Yin e yang, vida e morte, achar e perder, sol e lua.

«Pois o tabuleiro é uma representação do mundo manifestado, tecido de sombra e de luz, alternando e equilibrando o yin e o yang (...). O tabuleiro é, portanto o *campo de acção das forças cósmicas* (Burckhardt), campo que é o da terra (quadrada), limitada aos seus quatro orientes. Bem entendido, a mandala, sendo o símbolo da existência, o combate de tendências, a luta de tendências de que se trata é passível de se transferir para o íntimo do homem. Além disso, o jogo põe essencialmente em acção a inteligência e o rigor» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 703).

«Um dia, Dona Galinha achou uma espiga (...)» (Trezza, 2005: 7).

O complemento circunstancial de tempo *um dia* que inicia este período, dá a entender que existe de facto uma rotina nos hábitos de trabalho doméstico que a Galinha executava. Foi, provavelmente, durante o seu trabalho no campo que encontrou a espiga de milho. Este cereal, o objecto mágico que «cai por acaso nas mãos do herói (este encontra-o)» (Propp, 2003: 86), conduz ao desenvolvimento da demanda.

O milho como «símbolo do crescimento e da fertilidade, ao mesmo tempo alimento e semente. Indica a chegada à maturidade, tanto na vida vegetal e animal como no desenvolvimento psíquico: é o desabrochar de todas as possibilidades do ser, a imagem da ejaculação» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 302-303).

Pensamos que a obtenção do objecto mágico no início da narrativa, tal como na obra *A Galinha Ruiva*, encaminha a Galinha Xadrez para uma prova iniciática. O que

significa que a Galinha Xadrez vai morrer *interiormente*, passar de um estado de crescimento a outro.

«De acordo com Joseph Campbell, o herói deve sair de casa, percorrer um caminho que o conduz à iniciação e a uma passagem de um nível «infantil» a um outro» (Meireles e Freitas, 2005: 20). Mas a Galinha Xadrez não viaja de um local para outro. Ela viaja ao interior de si mesma.

Inicialmente temos uma Galinha vaidosa que «está atrás do biombo, se arrumando» (Trezza, 2005: 7). Este facto, faz-nos lembrar a adolescência, em que curiosos com a mudança do corpo, passamos horas e horas à volta do espelho experimentando roupas, capazes de nos transformar em Cinderelas e seduzir o Príncipe Encantado.

É uma etapa da vida difícil de entender por muitos pais e educadores, pois os adolescentes já não são crianças mas também ainda não são adultos, o que faz agir com eles de modo muito complexo. Mas é nesta fase que a personalidade do ser humano desabrocha, se alicerça em valores. O «eu interior» parece saltar as fronteiras da impossibilidade, combater os obstáculos e conquistar metas outrora não conseguidas.

As outras personagens, o Porco Pino, o Pato Barato e o Rato Rota, são-nos apresentados um a um, num jogo de tapa e destapa, de sensualidade auditiva que desperta e aguça a curiosidade sobre a acção da história, ao mesmo tempo que diverte o leitor.

Após a apresentação de todas as personagens, a Galinha Xadrez inicia a demanda:

« – Vou fazer um bolo para quem é amigo meu! (Trezza, 2005: 7).

É como *fada do lar*, expressão vulgarmente utilizada para dona de casa, que a Galinha Xadrez vai por à prova as suas forças de menina-mulher. Na verdade, o lar é o símbolo «da vida em comum, da casa, da união do homem e da mulher (...). Enquanto centro solar que aproxima os seres, pelo calor e pela sua luz – que é também o lugar onde se cozinha a comida – é o centro de vida, de vida dada, conservada e propagada» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 302-399).

Como dona de casa a Galinha Xadrez enfrenta o primeiro desafio, ir às compras. Comprar é um acto muito complexo, se por um lado a escolha dos produtos, face à sua diversidade, dificulta o comprador, por outro acarreta despesa e cansaço. Mas isso, faz parte da entrada no mundo adulto.

«A entrada na puberdade é, em algumas comunidades, etnias e culturas, considerada como o fim da infância e o início da adultez, com a consequente entrada num universo novo de direitos e deveres, como, por exemplo, o de poder constituir família ou de participar na constituição da economia familiar.» (Sarmiento, 1997: 15)

E assim a Galinha Xadrez após cumprir a primeira tarefa que lhe estava destinada, as compras, procurou um dos seus amigos e perguntou:

«- Oi, Seu Pato. Já que o Senhor está aí parado, não poderia me dar uma ajuda com as compras do mercado» (Trezza, 2005: 8).

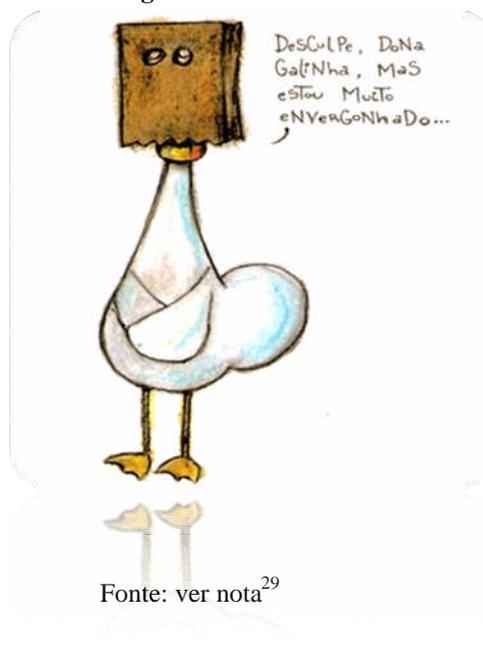
O pato, uma das personagens do conto, identifica-se como «Bicho do Mato» (Trezza, 2005: 5). Este nome é vulgarmente empregue para caracterizar uma pessoa tímida ou atrofiada. O vocábulo mato é sinónimo de floresta. E, floresta é o local onde a vida vegetal floresce abundantemente e, por isso, torna-se sombria, escura, o que a torna perigosa e aterradora. Nos contos maravilhosos é comum uma passagem pela floresta. Lembremos aqui alguns heróis dos contos, tais como Capuchinho vermelho, Branca de Neve, Hansel e Gretel, e as respectivas passagens pela floresta.

«Para o psicanalista moderno, pela sua obscuridade e pelas suas raízes profundas, a floresta simboliza o inconsciente. Os terrores da floresta, como os terrores que provocam pânico, inspirar-se-iam, segundo Jung, no medo das revelações do inconsciente» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 331).

Refugiando-se nessa aparente timidez o Pato responde:

«Desculpe, Dona Galinha, mas estou muito envergonhado» (Trezza, 2005: 8).

Imagem nº 4: Pato Barato



²⁹ Imagem obtida de: Trezza, 2005: 8.

Observando o texto icónico podemos ver o Pato Barato com o rosto escondido por uma máscara, o que nos fez pensar no uso deste acessório. Desde a antiguidade que a máscara tem sido utilizada pelos povos e, de acordo com os costumes, o seu fim é variado. Seja para fins religiosos, pagãos, práticos ou lúdicos, a máscara oculta sempre o rosto.

Lembremos, por exemplo, o uso de máscaras no teatro, nos bailes carnavalescos, nas cerimónias fúnebres, nos ritos de passagem, como expressão de uma *certa* identidade. Até no cinema podemos ver os super-heróis, ícones do inconsciente colectivo, disfarçados. Escondem o rosto ou utilizam um disfarce para ocultarem o seu «eu» verdadeiro. Podemos dizer que a máscara leva a mundos imaginários, onde se oculta por um lado o bem e por outro o mal, a dualidade sempre presente nas nossas vidas.

«As máscaras revestem-se, por vezes, de um poder mágico: protegem aqueles que as usam contra os malfeitores e os feiticeiros; inversamente, servem também aos membros das sociedades secretas para impor a sua vontade assustando» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 442).

Nesta perspectiva, achamos que o Pato Barato ao colocar uma máscara pretendeu não só esconder a sua timidez, mas também assustar a Galinha Xadrez face ao *desconhecido*. «Um dos conselhos insistentemente dados a quem inicia qualquer demanda é não parar no caminho» (Meireles e Freitas, 2005: 39), pois a superação dos obstáculos é que confirmam a heroicidade da personagem. Superar os obstáculos faz parte da «prova de força» (Propp, 2003:105) que o herói tem de realizar.

Então, a «Galinha foi pegar a tigela. Para bater o bolo da patota, queria a ajuda do Rato Rota» (Trezza, 2005: 10).

O Rato é um animal que não pára em lugar algum. Também neste conto, a Galinha Xadrez nunca o encontra... É comum encontrá-lo no celeiro (rato do campo) ou então no meio das lixeiras (rato da cidade) sempre à procura de algo para comer.

Sempre apressado, à procura de esconderijos e de alimento, o rato assusta sempre qualquer adulto ou criança que apareça à sua frente. Este animal «considerado impuro (...) reveste-se de uma conotação fálica e anal, que o liga à noção de riquezas, de dinheiro. O que faz com que muitas vezes seja considerado como uma imagem de avareza, da cupidez, da actividade nocturna e clandestina» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 563).

Também o identificamos como um animal brincalhão, capaz de pregar partidas e provocar cansaço ao seu inimigo número um: o gato. Facto, que recordamos das *Aventuras do Tommy y Gerry* que nos divertiam imenso na infância e que apesar de se encontrarem longe no tempo estão vivas no nosso imaginário.

O Rato Rota, tal como o Pato Barato, dificulta as provas que a Galinha Xadrez tem de realizar no percurso da demanda. Por isso, quando ela chega a sua casa encontra a mensagem:

«Sai, fui jogar pelota» (Trezza, 2005: 10).

Imagem nº 5: Mensagem de Rato Rota



O jogo faz-nos lembrar a brincadeira, a liberdade. Assim é o rato e, assim, é o Rato Rota que jogando às escondidas com a sua amiga se *liberta* do trabalho.

«O jogo é fundamentalmente um símbolo de **luta**, luta contra a morte (jogos funerários), contra os elementos (jogos agrários), contra as forças hostis (jogos guerreiros), contra si mesmo (contra o medo, a fraqueza, as dúvidas, etc). (...) Como a vida real, mas num quadro previamente determinado, o jogo associa as noções de *totalidade, de regra e de liberdade.*» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 386)

E a Galinha Xadrez *escondida* na sua casa, sozinha e cansada, continuou a sua *viagem interior* ao encontro do Outro.

É dentro de casa que estamos protegidos não só contra os fenómenos naturais exteriores, mas também contra os ataques de terceiros. A casa é ainda o lugar próprio de um indivíduo, onde tem lugar a sua privacidade e onde se desenrola a parte mais pessoal de sua vida.

³⁰ Imagem obtida de: Trezza, 2005: 10.

«Na vida do homem, a casa afasta contingências, multiplica os seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. É corpo e é alma. É o primeiro mundo do ser humano. (...) A vida começa bem, começa fechada, protegida, agasalhada no regaço da casa.» (Bachelard, 2005: 26)

Foi dentro de casa, o seu refúgio, o seu microcosmos, que a Galinha Xadrez passou de um nível de crescimento a outro, desenvolvendo maturidade e conhecimento ao mesmo tempo que realizava com êxito as tarefas propostas.

«Depois do bolo pronto de fato, a Galinha ainda pediu:

- Seu Porco, me ajuda a lavar prato» (Trezza, 2005: 12).

O Porco é um animal doméstico que passa o tempo no curral, na lama, devorando tudo que encontra.

«O porco é geralmente o símbolo de tendências obscuras, sob todas as suas formas de ignorância, de glutinice, de luxúria e de egoísmo. Pois, escreve São Clemente de Alexandria, citando Heraclito: *o porco tira o seu prazer da lama e do estrume (stromata, 2)*» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 537)

Foi a tomar banho que a Galinha Xadrez encontrou o seu amigo Porco Pino que, ao cuidar da higiene, se desculpa para a ajudar no «trabalho mais chato» (Trezza, 2005: 13). Temos assim, um outro elemento simbólico, a água.

«A imersão é regeneradora, provoca um renascimento, no sentido em que ela é ao mesmo tempo morte e vida» (Chevalier e Grheerbrant, 1982: 43).

Imagem nº 6: Banho de Porco Pino



Fonte: ver nota³¹

³¹ Imagem obtida de: Trezza, 2005: 12.

A água faz parte de muitos rituais de purificação. «Nas tradições judaica e cristã, a água simboliza em primeiro lugar a origem da criação» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 42). O baptismo é um símbolo de purificação e renovação. Somos baptizados para nos purificarmos do *pecado original*. «A água do baptismo, sozinha, lava os pecados, e só é conferida uma vez porque faz aceder a um outro estado: o do homem novo» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 43).

Gaston Bachelard no seu livro *A água e os sonhos* refere: «a água lava-nos. A água embala-nos. A água adormece-nos. A água devolve-nos à nossa mãe» (Bachelard, 2005: 86).

Para Eliade:

«na água tudo se dissolve, toda a «forma» se desintegra, toda a «história» é abolida; nada do que anteriormente existiu subsiste após uma imersão na água, nenhum perfil, nenhum «sinal» nenhum «acontecimento». A água equivale, no plano humano à morte, e no plano cósmico, à catástrofe.» (Eliade, 1997: 251)

Este banho purificador vai desencadear, no Porco Pino, o começo de uma nova existência, pois também ele se encontra numa fase de crescimento interior.

«Podemos dizer que o banho é universalmente o primeiro dos ritos que sancionam as grandes etapas da vida, principalmente o nascimento, a puberdade e a morte» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 113).

A angústia e a solidão, problemas existenciais do ser humano, reflectem-se fortemente neste conto. A Galinha Xadrez ao realizar as *provas iniciáticas* apercebeu-se de que estava só. Angustiada, terminou o que lhe estava imposto mas com uma dor profunda no interior de si mesma.

«E, como a Galinha não gosta de ficar parada, fez o serviço todo sozinha, mas desabou de cansada» (Treza, 2005: 14).

Imagem n° 7: Galinha Xadrez quebrada



Fonte: ver nota³²

³² Imagem obtida de: Treza, 2005: 14.

A intensidade do verbo *desabar* remete-nos para uma violência física e emocional, acumulada ao longo de um percurso que ela executou não só na procura de ajuda mas também na partilha de um bem.

No momento em que desabou apercebeu-se que estava sozinha. *Morreu* no sono. Esta é uma morte aparente, simbólica, e que normalmente antecede grandes (re)inícios. De facto assim aconteceu. Ela acorda e, ao verificar o presente que os amigos lhe trouxeram, renasce para a vida e para a amizade. Este acordar é como um renascimento pois encontra aquilo que julgava perdido.

Bettelheim explica de uma forma clara a importância da introversão na vida de cada um nós, em especial na fase da adolescência, do seguinte modo:

«Nas grandes mudanças da vida, como na adolescência, são necessários períodos tanto activos como sossegados para as oportunidades de um crescimento com êxito. A introversão, que na sua aparência exterior lembra a passividade (que passamos a vida a dormir), acontece quando se sucedem processos mentais interiores de tal importância dentro de cada um que a pessoa não tem energia para qualquer acção dirigida para o exterior.» (Bettelheim, 1991: 285)

Ao despertar do *sono* podemos dizer que o adolescente está pronto para entrar no mundo dos adultos. Esta obra ao retratar o comportamento do ser humano numa fase tão complexa, muitas vezes incompreensível para os adultos, adverte que os momentos de passividade alternados com momentos de grande actividade são próprios da adolescência.

A Galinha Xadrez não acordou com o beijo do príncipe encantado, mas com o valor tão alto, como o amor entre um homem e uma mulher, que foi a dádiva de amizade dos amigos materializado num simples bolo.

«- Para a amiga do peito» (Trezza, 2005: 20).

Ao contrário da Bela Adormecida que ganhou maturidade enquanto estava inerte, adormecida, como convém a uma princesa, a Galinha Xadrez, como *mulher do campo* trabalhou para adquirir a sua maturidade.

Os seus amigos também passaram um período inactivo, *escondidos* como o Pato Barato e o Rato Rota, e a tomar banho como o Porco Pino, o que nos permite concluir que também eles se encontravam numa fase de crescimento interior que, na nossa perspectiva, nunca acaba. Sentindo o aroma do bolo de milho acordam para satisfazer um dos seus instintos mais básicos, comer.

«- Que cheiro bom! Que será que a Galinha fez?» (Trezza, 2005: 15).

A passagem do período passivo a activo é marcada pelo roubo do bolo de milho.

«- A Galinha fez bolo de milho!

- Estou vendo.

Sem cerimônia, foram todos comendo» (Trezza, 2005: 17).

Esta acção, praticada pelos três amigos, é puramente instintiva. Sabemos que a infância vive com esses valores. A preguiça é brincadeira, o roubar é posse e a alimentação, a fome, a gludice, é uma necessidade básica das crianças.

A infância é sinónimo de brincadeira, descoberta e *mentira*, mas isso não justifica ter más acções. O bem e o mal estão omnipresentes nas nossas vidas e a tendência para ambos encontram-se em cada um de nós. Cabe ao adulto interagir com a criança no sentido de serem para elas um farol, uma luz, que vai transformando as inseguranças, as dúvidas, em valores sociais.

Estas três personagens, inicialmente *agressores*, transformam-se no fim da narrativa em *doadores*. O acto cometido fez com que se arrependessem e acessem a um nível mais elevado do ser humano.

«Para reparar o mal feito, os três fizeram outro bolo» (Trezza, 2005: 20).

Esta dualidade, agressor/doador, na mesma personagem remete-nos desde logo para a existência de pólos antitéticos não só na natureza como no ser humano. O preto e o branco. Sol e Lua. Bem e Mal. Bonito e feio. Conflitos próprios da estruturação da personalidade.

«Uma outra maneira de interpretar isto é olhar para estas duas existências antagónicas como a visão do dia e da noite da nossa vida – como o acordar e o sonhar, como a realidade e a fantasia, como as regiões consciente e inconsciente do nosso ser» (Bettelheim, 1991: 110).

Não podíamos deixar de referir a importância simbólica do número três, já mencionado na análise anterior. Neste conto, a Galinha Xadrez tem três amigos e realizou três provas: foi às compras, fez o bolo e lavou a loiça.

Relativamente ao universo dos contos, o dicionário dos símbolos refere que «a realização de três actos sucessivos asseguravam o êxito do empreendimento e, ao mesmo tempo, constituíam um todo indissolúvel» (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 655).

Ainda relacionado com a importância deste número, Meireles e Freitas referem: «As personagens dos contos tradicionais organizam-se em tríades que se desfazem, para se reagruparem mais além» (Meireles e Freitas, 2005: 56).

De facto, esse agrupamento é evidenciado tanto no início do conto como no fim.

No início da narrativa ficamos a saber que:

«A Galinha Xadrez é muito trabalhadeira. Mas ela tem três amigos que gostam de fazer nada» (Trezza, 2005: 4).

No desenrolar da acção as personagens agem separadamente, mas perto do fim reagrupam-se para *roubar* o objecto mágico.

«E na hora que o bolo ficou pronto, vejam vocês, chegaram todos de uma vez» (Trezza, 2005: 15).

Contudo, como se engolissem uma boa dose de magia, os três agressores tornam-se doadores, arrependendo-se do acto cometido:

«Para reparar o mal feito, os três fizeram outro bolo» (Trezza, 2005: 20).

A reposição final deste conto, em que tudo acaba bem, ajuda a criança a lidar com problemas existenciais próprios do ser humano.

«É esta exactamente a mensagem que os contos de fadas trazem à criança, por múltiplas formas: que a luta contra as graves dificuldades na vida é inevitável, faz parte da existência humana – mas que se o homem se não furtar a ela, e com coragem e determinação enfrentar dificuldades, muitas vezes inesperadas e injustas, acabará por dominar todos os obstáculos e sair vitorioso.» (Bettelheim, 1991: 15)

Ao longo da narrativa o texto icónico em paralelo com a linguagem ritmada, que se solta do texto verbal, assume uma importância crucial no fascínio de potenciais leitores. É através deles que conhecemos de uma maneira *prazerosa* as personagens, suas acções e emoções.

Neste sentido «brincar com as palavras e com a acumulação de significantes, descobrir o valor afectivo e expressivo das rimas e dos ritmos (...) representa, no fundo, uma possibilidade de conhecer um outro lado das coisas, um lado criativo que permite à criança sonhar e jogar (...)» (Azevedo, 2006: 34).

A ligação implícita entre texto/imagem, patente na obra, não só informa o leitor como o induz às múltiplas leituras que um *leitor modelo* pode fazer. Na perspectiva de Teresa Colomer há contos em «que una parte de la “información” se halle en el texto y otra parte esté contenida en las ilustraciones» (Colomer, 2002: 19) o que neste caso se comprova.

A cada virar da página, o leitor é confrontado com imagens apelativas, que procuram *o feed-back* do jogo lúdico e activam a capacidade imaginativa. Também as linhas do texto verbal ao entrelaçarem-se com o texto icónico ajudam a compreender os comportamentos das personagens, pois como refere Coquet:

«Texto e imagem são duas linguagens muito diferentes e completamente autónomas. No entanto, a dimensão das palavras, do texto que acompanha uma imagem, quer seja escrito e portanto visualizado, quer seja um texto só sugerido, tem uma importância fulcral na leitura e descodificação dessa imagem, pois eles (texto e imagem) se alimentam um do outro: as palavras engedram imagens e as imagens engedram palavras.» (Coquet, 2002: 179)

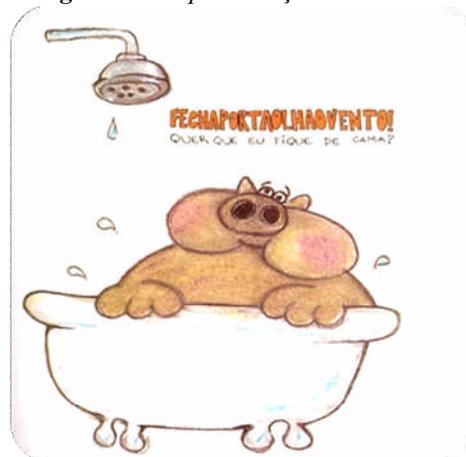
Utilizando o discurso directo as personagens vão falando com o leitor induzindo-o à ludicidade, à descoberta. Este recurso de escrita criativa permite realizar o jogo «faz de conta» e deliciar os mais novos, numa aventura humorística, mas cheia de ensinamentos morais.

Imagem nº 8: Apresentação da Galinha Xadrez



Fonte: ver nota³³

Imagem nº 9: Apresentação de Porco Pino



Fonte: ver nota³⁴

Imagem nº 10: Apresentação de Pato Barato



Fonte: ver nota³⁵

Imagem nº 11: Nova mensagem de Rato Rota



Fonte: ver nota³⁶

³³ Imagem obtida da obra A Galinha Xadrez, Trezza, 2005: 3.

³⁴ Imagem obtida da obra A Galinha Xadrez, Trezza, 2005: 4.

³⁵ Imagem obtida da obra A Galinha Xadrez, Trezza, 2005: 5.

³⁶ Imagem obtida da obra A Galinha Xadrez, Trezza, 2005: 6.

A cada etapa cabe ao leitor descobrir as personagens e respectivas acções. A cada personagem subjaz uma apresentação verbal, personalizada e que, ao longo do conto verificamos que se identifica com cada comportamento, à semelhança da escrita do ser humano que denota a personalidade de cada um. Reiteramos o que foi dito no início desta análise, de que uma obra em que ilustrador e autor são o mesmo, ela tem todas as possibilidades para ser mais apelativa.

Nesta obra as palavras não só se assumem como significante de conceitos mas também pelas propriedades do seu próprio corpo: pelo ritmo, pelo volume, pela articulação, pelo acento, pela sonoridade. Ganham vida, comunicam, tal é a poeticidade que envolve personagens e espaços. Cervera refere: «el texto más facil de reconocer por parte del niño será el poetico» (Cervera, 1997: 23).

Para ajudar a criança a resolver os seus conflitos interiores nada melhor que a presentear com estes *jogos imaginativos* capazes de fortalecer e ampliar o seu mundo afectivo, necessário ao desenvolvimento da personalidade.

O final da narrativa é uma metáfora do ser humano. Já que contrapõe as tarefas domésticas, acometidas à mulher ao longo da história para ser a «fada do lar», às tarefas rurais ligadas às classes mais desfavorecidas, mas também às deusas ancestrais cultuadas pelo homem do neolítico e paleolítico, entre outros povos.

«É que acredito nisto: os contos de fadas são verdadeiros. Vistos todos juntos, na sua repetida e sempre variada casuística de acontecimentos humanos, são uma explicação geral da vida, nascida em tempos remotos e conservada até nós no lento ruminar das consciências camponesas;» (Calvino, 1999: 21)

Concordamos com a afirmação de Ítalo Calvino da crença de que os contos de fadas serão *verdadeiros* numa perspectiva de imaginário e culturas universais. É esta crença na valoração destas narrativas, que nos leva em pleno século XXI, onde a tecnologia e a informática evoluem ao segundo, a fazer um trabalho de investigação nessa área. Na senda de Calvino e citando Antero de Quental, diríamos:

«As fadas...eu creio nelas!
Umás são moças e belas,
Outras, velhas de pasmar...
Umás vivem nos rochedos,
Outras, pelos arvoredos,
Outras, à beira do mar...» (Quental, 1991: 328)

1.3.3. Síntese

De uma forma sucinta, poderemos dizer que estes contos, sendo de autores diferentes, têm linhas que os unem pois como já foi referenciado um é reescrita do outro. Em ambos os contos destacamos a imanência de valores, ideias e representações do mundo e da sociedade que convidam o pequeno leitor a confrontar-se consigo mesmo, com o Outro e a construir-se.

Apesar de contos muitos simples contêm uma dimensão ético-moral elevada, levando o leitor à introspecção de valores tão nobres como a amizade e à reflexão sobre a angústia e a solidão.

Estas obras não se reduzem a si próprias. Pois o livro:

«Atrás do seu código manifesto e aberto, ele solicita ao leitor que descubra este sussurro de vida nos entrelaçamentos, nas alegorias e nas convivências dos contos; essas realidades secretas e obscuras da condição humana: os seus interditos, as suas angústias, os seus escrúpulos, os seus desejos de sangue que, pairando sobre essa espiritualidade, com um humor sagaz, uma sensualidade furtiva e uma visão alada, a medida da nossa consciência instaura de modo diferente, para cada um de nós.»
(Duborgel, 1992: 97)

Nos dois contos encontramos os efeitos de uma mesma estrutura iniciática que passa pelo afastamento do Outro e a realização de provas difíceis. As personagens empreendem viagens, não no sentido literal, mas numa vertente psicológica, ao interior de si. Uma das características da adolescência é procurar o próximo, facto presente em ambos os contos e que estabelece uma empatia entre o herói e o leitor.

Assistimos à passagem da infância para a adolescência nas duas obras, em que a busca pelo equilíbrio impele as heroínas à realização de provas árduas, difíceis de realizar sem a ajuda de outrem. As tarefas ligadas à sementeira e à lida da casa, permitiram à Galinha Ruiva e à Galinha Xadrez respectivamente, ultrapassar situações difíceis. São percursos iniciáticos que acontecem também na vida de todas as crianças.

O caminho solitário que ambas as Galinhas percorreram e a vitória sobre o que parecia impossível, projecta-se na criança leitora quando lhe são exigidas tarefas que lhe parecem difíceis de realizar. Além disso, sabemos que nos tempos actuais em muitas famílias a criança é entregue a si própria vivendo desde muito cedo sentimentos de abandono, de solidão. Os contos ajudam a criança a lidar com esses problemas, a encará-los positivamente e a estruturarem a sua *casa interior* de forma harmoniosa.

«O herói dos contos de fadas tem um percurso solitário durante uns tempos, tal como a criança moderna frequentemente se sente isolada. (...) O destino destes heróis convence a criança de que, como eles, se pode sentir abandonada no mundo, tateando no escuro; mas, como eles, no decorrer da sua vida será guiada passo a passo, e receberá ajuda quando necessário. Hoje, mais do que noutros tempos, a criança precisa da confiança oferecida pela imagem do homem isolado, que todavia é capaz de estabelecer relações significativas e compensadoras com o mundo que a rodeia.» (Bettelheim, 1991: 20)

Contudo, confrontando a Galinha Ruiva com a Galinha Xadrez constatamos diferenças entre elas. O nome dado a cada uma, Ruiva e Xadrez, remete-nos para o país origem de cada um dos contos.

A origem dos contos – Inglaterra/Brasil – indicia o formalismo britânico de um lado e a simplicidade e humor próprio do povo brasileiro do outro. De novo a antítese, o frio britânico, o quente brasileiro.

Estudos científicos já demonstraram que o lugar do mundo com maior número de ruivos, indivíduos com pêlos e cabelos de coloração vermelha, é no Reino Unido. Também sabemos que o humor seco, a frieza nas relações inter pares e a inteligência são algumas das características do povo britânico, o que na nossa opinião, se assemelham à Galinha Ruiva.

Segundo alguns estudos o Brasil é um dos países mais eleitos para destinos de férias. Uma das características apontadas sobre essa eleição deve-se ao carácter alegre do povo brasileiro. A alegria que se manifesta na música, na sonoridade da língua, no calor das praias, na hospitalidade e no *jeitinho* como levam a vida, com simplicidade e esperança, são as razões da escolha. Tal facto, associámo-lo à Galinha Xadrez. O próprio nome Xadrez indicia jogo, brincadeira.

A diegese, em *A Galinha Ruiva*, estrutura-se na simplicidade e no relato breve, próprios da gente do povo e das crianças. A forma primeira de narrar também não foi esquecida neste conto, terminando com uma dimensão ético-moral que sanciona os que se «portam mal». Um desfecho próprio das fábulas como refere Reis e Lopes: «talvez mais do que qualquer outro género, a fábula existe em função do intuito claro de moralizar, exercendo sobre o receptor uma acção que confirma as potencialidades perlocutórias que na narrativa se reconhecem» (Reis e Lopes, 2002: 158).

Ao contrário, em *A Galinha Xadrez*, a diegese estrutura-se no jogo poético das palavras, na descoberta. Realçamos o facto deste conto apresentar um desfecho feliz, característica própria dos contos maravilhosos.

Quanto ao tipo de narrador, comum aos dois textos, ele é considerado heterodiegético por Reis e Lopes e «designa uma particular narração narrativa: aquela em que o narrador relata uma história à qual é estranho, uma vez que não integra nem integrou, como personagem, o universo diegético em questão» (Reis e Lopes, 2002: 262-263).

Não poderíamos deixar de registar as diferenças existentes no comportamento dos amigos de ambas as Galinhas. Se por um lado a preguiça das personagens de *A Galinha Ruiva* se assemelhe à preguiça das personagens de *A Galinha Xadrez*, por outro lado o arrependimento pelos actos cometidos só é manifestado pelas personagens de *A Galinha Xadrez* ao fazerem-lhe propositadamente um bolo.

Estas mudanças de comportamento levam-nos a reflectir sobre o universo das personagens. Serão estas personagens planas ou redondas? Serão estáticas ou terão densidade psicológica?

Observamos que as duas heroínas fazem um percurso de crescimento interno, por esse motivo se adaptam à definição de personagem redonda. A isto se refere Reis e Lopes:

«a personagem redonda reveste-se da complexidade suficiente para constituir uma personalidade bem vincada. Trata-se, neste caso de uma entidade que quase sempre beneficia do relevo que a sua peculiaridade justifica: sendo normalmente uma figura de destaque no universo diegético (...). Projectando-se no tempo, os conflitos e mudanças vividos por uma personagem redonda traduzem-se numa temporalidade psicológica, eventualmente modelada através do monólogo interior.» (Reis e Lopes, 2002: 323)

As personagens secundárias (os amigos das heroínas) têm percursos de maturação diferentes. Em *A Galinha Ruiva* os animais têm comportamentos estáticos, ou seja não há crescimento psicológico pois, como referem Reis e Lopes «uma vez caracterizada, ela reincide (por vezes com efeitos cómicos) nos mesmos gestos e comportamentos, enuncia discursos que pouco variam, repete «tiques» verbais» (Reis e Lopes, 2002: 322).

Já o outro conto, *A Galinha Xadrez*, verificamos que os amigos evoluem no sentido de modificarem as suas atitudes e os seus valores. Eles crescem psicologicamente. Neste sentido pensamos que houve uma progressão de *personagem plana* para *personagem redonda* pois como referem os autores acima citados não haverá uma fronteira muito rígida entre as duas.

Salientamos também o facto de encontrarmos nas duas narrativas a discriminação feminina pois as tarefas domésticas e agrícolas estão acometidas às *mulheres* (galinhas), às quais os *homens* (amigos) não têm qualquer responsabilidade. A este facto não será alheia a educação das mulheres num tempo em que estavam destinadas a ser boas fadas do lar e boas mães. A maior parte das profissões pertencia a um universo masculino mesmo que elas demonstrassem capacidades para as desempenhar.

A moralidade existente nos dois contos ensina a não ser preguiçoso nem interesseiro e a valorizar a amizade. No fundo foram evidenciados valores e símbolos que permitem compreender os mistérios da vida, aos quais nos interrogamos desde a mais tenra idade.

«Dotado da capacidade de fabular, o homem teve a possibilidade de sair da condição de ser primitivo para se tornar narrador, agente da sua própria história, sonhada, fabulada e narrada. Assim, imerso no mundo simbólico preenchido pelas imagens universais foi traçando o seu caminho e se fortalecendo como sujeito da linguagem e de si, portanto um criador da cultura.» (Cavalcanti, 2004: 2)

2. A recepção

2.1. Recepção e literatura infantil

«La obra literária es entendida por la estética estructural como un signo estético determinado para ser hecho público. Debemos pues no sólo considerar su existencia, sino también su recepción; tenemos que examinar que la obra es percebida, interpretada y valorada por una comunidad de lectores. Solo quando una obra es leída llega a su realización estética, sólo así se convierte en la conciencia del lector en objeto estético.» Vodicka (1989: 55)

Imagem nº 12: Bruna em A Galinha Xadrez



Fonte: ver nota³⁷

A estética da recepção, como corrente teórico-literária, procurou reformular o conceito atribuído à produção *artística*. Os defensores desta corrente valorizam a ligação dinâmica existente entre autor, obra e leitor. Esta teoria, proveniente da escola literária na era pós-estruturalista dos finais da década de 1960, surgiu na Alemanha e mais tarde nos Estados Unidos.

Jauss, fundador da estética da recepção, propôs analisar a literatura sob o ponto de vista comunicativo. Para ele, e seus defensores, o leitor assume um papel preponderante na valoração da obra literária. Só quando uma obra é interpretada e valorada por uma comunidade de leitores é que se torna alvo de estética.

«Ao dar vida a uma forma, o artista torna-a acessível às infinitas interpretações possíveis. *Possíveis*, frisamos bem, porque a «obra vive apenas nas interpretações que dela se fazem»; e *infinitas* não só pela característica de fecundidade própria da forma, mas porque perante ela se coloca a infinidade das personalidades interpretantes, cada uma delas com o seu modo de ver, de pensar, de ser.» (Eco, 2006: 31)

³⁷ Imagem obtida da Dramatização da obra A Galinha Xadrez, realizada em Junho de 2007 na escola EBI de S. Martinho do Campo.

A obra literária surge como um signo estético destinada a ter êxito público. Nesta perspectiva, para que uma obra seja detentora desse *poder estético* e valorizada por uma comunidade de leitores é necessário que seja lida, percebida e interpretada. O que quer dizer que só será considerada como tal, quando o leitor a legitimar.

A tríade literária, autor – obra – leitor, alterou a concepção clássica atribuída à estética. A obra de arte passou a ser valorada não só pela sua estrutura mas também pela receptividade do leitor. Nesta perspectiva os defensores desta teoria falam de um *leitor receptor*, aquele que interpreta a obra e *decodifica* a mensagem. A este respeito, Silva alega que o receptor de uma mensagem «é a entidade com capacidade semiótica efectiva que, em condições apropriadas, pode decodificar essa mensagem» (Silva, 2001: 304).

No centro da teoria encontra-se o conceito «horizonte de expectativas», entendido como o percurso que um dado autor traça, no acto da criação da obra literária, para o leitor percorrer no momento de *fruição* da leitura. Resultando dois horizontes distintos: o horizonte do intérprete e o horizonte do texto, que nem sempre se fundem.

«Las expectativas son previsiones que el lector formula a partir de los sucesivos datos e indicadores que halla en el avance de la lectura. La formulación de expectativas es el primer efecto de la interacción surgida entre lo expuesto por el texto y lo aportado por el lector» (Mendoza Fillola, 2007: 76).

Qualquer ser humano, leitor ou não, possui uma história de vida onde se reflectem os seus valores, as suas crenças, a sua cultura, independentemente do seu grau de escolaridade. Este conjunto de vários saberes forma aquilo que Umberto Eco denomina *enciclopédia pessoal*. Esta *enciclopédia pessoal* é que influencia a recepção de uma obra. Neste contexto, também devemos ter em conta a época histórica e o meio sociocultural em que se movem leitor, obra e autor.

«Na perspectiva da estética da recepção, tanto o texto literário, enquanto “artefacto”, enquanto “objecto artístico”, como o seu emissor e o seu código possuem uma historicidade própria, mas a historicidade do receptor não é anulada, nem desqualificada, antes é entendida e valorada como factor essencial na constituição do texto-objecto estético.» (Silva, 2001: 302)

Como podemos constatar, em cada fase de recepção o leitor interpreta a obra de acordo com as suas vivências. Tal facto não altera a autonomia da obra que permanece sempre igual a si própria. No entanto, a obra tem de permitir ao leitor a possibilidade de uma actualização permanente. É essa característica que confere a qualidade literária à obra de arte. Nesta perspectiva, Iser menciona:

«Actualizamos el texto mediante la lectura. Pero evidentemente el texto tiene que garantizar un espacio de juego de posibilidades de actualización, pues en diferentes épocas es entendido de manera algo distinta por diferentes lectores, aun cuando en la actualización de los textos predomina la impresión común según la cual el mundo abierto por ellos se hace siempre presente, por histórico que parezca ser.» (Iser, 1989: 134)

À volta desta questão surge a questão da interpretação, ou se quisermos, da *hermenêutica*, a arte de interpretar.

Interpretar um texto pressupõe compreender, julgar. Significa também, expressar um pensamento, decifrar uma mensagem. Ora toda a obra literária só tem sentido se houver um potencial leitor que a interprete.

«Utilizando a terminologia difundida pela crítica hermenêutica e pela estética da recepção de Jauss, podemos exprimir a mesma ideia dizendo que a leitura do texto literário se realiza quando ocorre a fusão de dois horizontes: o horizonte implícito no texto e o horizonte representado pelo leitor no acto de leitura desse texto.» (Silva, 2001: 314)

A «teoria da interpretação, a partir do momento em que respeita a autonomia da obra, não pode deixar de a ligar ao contexto histórico próprio – e exige ao mesmo tempo que a obra continue a produzir história, a história das suas leituras» (Eco, 2006: 31).

A capacidade para dar vida ao texto é ilimitada o que induz a uma *infinidade* de interpretações. Um autor ao produzir um texto, sendo este potencialmente infinito, pode direccioná-lo às interpretações que a sua estratégia previu. O autor deve prever um leitor capaz de cooperar com o texto, capaz de interpretá-lo, tal como ele o fez quando o criou.

Na perspectiva de Umberto Eco o funcionamento de um texto «explica-se tomando em consideração (...) o papel desempenhado pelo destinatário na sua compreensão, actualização e interpretação, bem como o modo em que o próprio texto prevê esta participação» (Eco, 1990: 21).

Ler, no sentido de descodificar um código escrito, é uma aprendizagem que se realiza e consolida no período escolar em idades compreendidas entre os seis e os dez anos. Mas ler não é só descodificar códigos escritos. Ler consiste em interpretar e compreender. «Leer es eso, ler es comprender un texto (Cerrillo, Larrañaga e S. Yubero, 2002: 71).

Para tal, como menciona Mendoza Fillola «solo se aprende a leer a través de textos que se comprenden. Solo se aprende a leer mediante textos que sean accesibles, adecuados y significativos para su lector» (Mendoza Fillola, 2007: 70).

Escrever um texto requer a existência de códigos capazes de tornar o texto compreensível e susceptível de liberdades interpretativas, decorrentes da estrutura aberta do próprio texto. Pois a «linguagem diz sempre algo mais do que o seu inacessível sentido literal» (Eco, 1990: 8). Usa-se um texto para dele extrair inferências. Um texto é um artifício destinado a produzir o seu próprio leitor.

Eco, na *Obra Aberta*, refere que os textos são continuamente reinventados pelas diversas interpretações que deles são feitas. Assim, todo o texto concebe um *leitor modelo* capaz de cooperar com o autor da obra, um leitor que ajuda o texto a funcionar.

A atitude do leitor perante os textos literários é o principal objectivo desta teoria, que analisa o modo como os textos literários são recebidos. Neste sentido, surge a palavra-chave desta teoria – *horizonte de expectativas* – que pretende definir o *horizonte* que envolve uma determinada obra literária.

Para estes teóricos, uma obra pode provocar uma *mudança de horizonte* quando a recepção de uma determinada obra anula o horizonte de expectativas preexistente. Isto porque as gerações sucedem-se, os horizontes de expectativas também. Os leitores mudam o seu horizonte de expectativas em virtude das suas experiências e dos seus conhecimentos. Assim basta mudar o horizonte de expectativas para que um dado autor seja interpretado de outra forma.

Na perspectiva da Teoria da Cooperação Interpretativa de Umberto Eco, os textos literários são detentores de espaços em branco capazes de provocar a cooperação do leitor no sentido de os preencher, numa leitura construtiva.

Também Ingarden vê a obra literária como uma construção incompleta, que ele refere de *indeterminações*, às quais o leitor completa no acto da leitura.

«Ingarden vê na obra literária uma «construção esquemática: os objectos, as pessoas, as acções, tal como a representação da sua objectividade, são introduzidos no texto de uma forma «incompleta». Às determinações apresentadas opõem-se as indeterminações que o leitor deve completar. Isto ocorre quando concretiza ou actualiza a obra. Esta, enquanto construção esquemática e intencional, só se torna verdadeiramente uma obra graças à sua actualização pelo leitor.» (Varga, 1981: 151)

A estética da recepção infantil enfatiza um duplo problema, por um lado a leitura propriamente dita e por outro lado o efeito dessa leitura. Como sabemos não é fácil motivar as crianças para a leitura. De facto, hoje em dia deparamo-nos com muitas alternativas que atraem as crianças para outros universos que não incluem a prática da leitura.

A era da imagem instalou-se prendendo o nosso olhar constantemente. Se nós adultos facilmente nos deixamos invadir pelo poder da imagem, muito mais as crianças se deixam influenciar por esse fascinante poder. A crescente tendência consumista da televisão, Internet e vídeo-games afasta por completo a aproximação lúdica com os livros. Para contrariar essa tendência é necessário que o livro suscite interesse e desperte curiosidade pois a entrada no universo literário permite à criança aceder a outra *dimensão* muito diferente do senso comum. Tal facto irá estimular o imaginário e enriquecer o seu interior.

«A teoria da recepção manifestou a importância do leitor na co-produção do significado do texto e destacou a activa implicação do indivíduo receptor na atribuição de significados durante o acto de leitura. Esta orientação serviu para precisar que ler não é só decodificar os signos da língua, como também construir significados.» (Mesquita in *comidia*, 2005: 7)

Contudo a recepção infantil acarreta uma relação assimétrica entre o leitor e a obra, pois como sabemos nesse relacionamento intervém activamente o adulto. Enquanto que não possui autonomia e sentido crítico para seleccionar os textos que vai ler, a criança aproxima-se do livro pela mão do adulto, o mediador que interage com ela no sentido de formar leitores.

«Os bibliotecários, os professores, os educadores, os pais, os livreiros, os próprios editores e os membros das comunidades interpretativas responsáveis pelos metatextos da crítica literária desempenham, nesta perspectiva, um papel importante e imprescindível, já que, funcionando como primeiros receptores do texto literário, originam, pela sua acção, a transformação das crianças em segundos receptores desses textos.» (Azevedo, 2006: 12)

Preocupados com as linhas que tecem uma obra literária, leitor *versus* autor, e lhes dá prestígio, os autores utilizam uma linguagem capaz de sensibilizar e prender até o mais desatento leitor à obra. Falam com ele. Alertam. Divertem. Jogam. Brincam ao «faz de conta». Um, o autor, finge que o que conta é uma história verdadeira, o outro, o leitor, finge que acredita no que é narrado. Este jogo do «faz de conta» permite-nos entrar no mundo ficcional, onde tudo é possível, desde animais humanizados, à existência de fadas, duendes, bruxas, dragões, príncipes, princesas, casas de chocolate, abóboras que se transformam em coches...

Como diz, Umberto Eco «o sinal mais óbvio do carácter ficcional de uma obra é a fórmula introdutória Era uma vez» (Eco, 1997: 122). Um duplo sinal de ficção e cultura infantil.

Para aceder à magia literária a criança leitora tem de saber que o que é narrado é uma história imaginária e aceitar o texto que o autor escreveu como fazendo parte de um mundo ficcional. Ao comportar-se assim, isto é, fingindo que acredita, age como *leitor modelo* que Eco define como «uma espécie de leitor ideal que o texto não apenas prevê como colaborador, mas também tenta criar» (Eco, 1997: 15). Neste jogo de fingimento em que um, o autor, finge que diz a verdade, e o outro, o leitor, finge que acredita, estabelece-se um pacto, o pacto da ficção.

Zohar Shavit (2003), neste sentido, fala no carácter ambivalente dos textos, isto é, a coexistência de dois grupos de leitores diferenciados na estrutura do texto. O que quer dizer que os textos de literatura infantil prevêem dois tipos de leitor modelo: o leitor modelo criança e o leitor modelo adulto. Esta característica permite ao escritor não só expandir o seu universo de recepção, ao ter dois públicos distintos, como poderá contribuir «para o seu sucesso e reconhecimento» (Shavit, 2003: 101).

Como leitor modelo a criança segue os passos que o autor traçou deliberadamente para serem percorridos. Através das suas palavras, da sua voz, o autor instrui o leitor a comportar-se como leitor ideal. As fórmulas mágicas iniciais dos contos como *Era uma vez...*, *Num certo país...*, *Há muito, muito tempo...*, entre outras, suscitam curiosidade e sugerem «que o que se vai seguir não pertence ao «agora e aqui» que conhecemos (...), simboliza que se está a deixar o mundo concreto da realidade quotidiana» (Bettelheim, 1991: 82) e entrar num mundo imaginário, que Umberto Eco (1997) menciona de *bosque da ficção*.

Entrar no *bosque* significa surpreender-se, maravilhar-se, imaginar. Implica também conhecer o eu interior e ampliar o conhecimento que se tem do mundo, de si e dos outros. É ir mais além, sacudindo o imaginário e interagindo a todo o momento com o autor, aquele amigo que dita os passos e, por vezes, até cria suspense, mas sempre com o intuito de estimular a imaginação. Ao conseguir fazê-lo, o leitor sai do bosque mais enriquecido, ansioso por voltar a entrar e experimentar novas sensações, porque entrar num «bosque» é sempre uma aventura.

«O mundo possível dos textos de literatura infantil tem como características fundamentais as marcas semânticas da excepcionalidade, do enigma, do insólito e do sortilégio e configura-se muito frequentemente como um mundo contrafactual onde estão derrogadas todas as leis, regras e convenções do mundo empírico e da vida humana (...).» (Silva, 1981: 12-13)

Neste contexto, o autor «não apenas deve fazer do mundo real o fundo da sua história, como deve intervir constantemente com informações sobre os vários aspectos

do mundo real que os leitores talvez não conheçam» (Eco, 1997: 100), para que a história seja compreendida e suscite interesse.

Contudo, muitas vezes, a ligação entre estes dois mundos é de tal modo coesa, que detalhes, acontecimentos, personagens... acabam por confundir o leitor, levando-o a questionar sobre o que é verdade ou mentira. Relativamente a este ponto, Eco alega que quando o leitor precede assim, isto é, duvida do que o autor escreveu, não se comporta como leitor modelo, pois o leitor modelo sabe «que o que é narrado é uma história imaginária» (Eco, 1997: 81) e, simplesmente, finge que acredita no texto.

2.2. Elementos literários da recepção

«La recepción de un texto no es sólo una cuestión de habilidad lectora, sino que esencialmente es el resultado de la eficaz interacción entre el lector y el texto; sólo de ese modo se puede progresar en la formación lectora.» (Mendoza Fillola, 2007: 70)

Ao viajar pelos «bosques da ficção» e na tentativa de motivar as crianças para a leitura, temos consciência como mediadores que há muito para fazer no sentido de enaltecer o conceito de Literatura Infantil.

É necessário facultar à criança textos literários, ricos na linguagem, cheios de fantasia, com jogos «faz de conta», pois é através deste mundo similar «à sua estrutura mental que a criança compreende o mundo, se informa sobre a realidade, reflecte e se prepara para a vida» (Moreira, 2002).

Na escola é necessário, muito mais que a leitura mecanizada, privilegiar a análise interpretativa do texto literário. A criança sentirá os seus horizontes de expectativas fruir, enriquecerá o seu vocabulário, sentirá prazer com a leitura, tornar-se-á leitora e cidadã crítica, questionando o mundo e a sociedade de que faz parte.

O texto literário como ponte para a abertura a novos horizontes, como instrumento capaz de fazer desabrochar competências na área da oralidade e da escrita, é um baú que, ao abrir a tampa, solta magia capaz de fascinar as mentes mais avessas à leitura.

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. Deste modo, talvez a escola deixe de ser um lugar cinzento para se transformar num radioso arco-íris.

«Brincar com as palavras e com a acumulação de significantes, descobrir o valor afectivo e expressivo das rimas e dos ritmos, desconstruir as palavras em sílabas e trauteá-las, procurar novas associações, surpreende-se com novos usos, representa, no fundo, uma possibilidade de conhecer um outro lado das coisas, um lado criativo que permite à criança sonhar e jogar.» (Azevedo, 2004:14)

Mas, como pode um livro atrair as crianças?

Margaret Kimel refere que «la primera frase es la más importante: no puedes esperar hasta el último capítulo para atraer al lector: se le tiene que cazar en la primera página (...)» (Kimel in Cerrillo e Yubero, 2003: 69). Assim, capa, contracapa, título, ilustração, formato... assumem um carácter extremamente importante na medida em que podem, ou não, atrair um possível leitor.

Neste seguimento, a ilustração tornou-se um meio eficaz para atrair leitores. Ao apelarem e seduzirem à leitura, o livro ilustrado acaba por ser um poderoso veículo para fomentar hábitos de leitura.

Se bem que num primeiro momento os paratextos sejam factores importantes para motivar à leitura, o conteúdo literário à posteriori assume carácter relevante na construção do leitor com competência literária. Para tal é necessário, ao agirmos como primeiros receptores e mediadores, ponderar e seleccionar livros para que a leitura não seja simplesmente uma mera leitura, mas sim «uma leitura que estimule a imaginação, que desenvolva o intelecto e esclareça emoções (...)» (Bettelheim, 1991: 11).

Vale por isso ter em conta os livros com qualidade literária. O texto literário de qualidade «é aquele que, graças a uma organização complexa e intensa da linguagem, mantém incessantes potencialidades subversivas face aos códigos, assegurando aos seus receptores a possibilidade de aí encontrarem, a cada nova leitura, novos espaços para a aventura hermenêutica» (Azevedo, 2004: 15).

Os textos literários ao serem portadores de uma riquíssima qualidade estética provocam muitas vezes nos pequenos leitores *estranhamento* mas, ao fazê-lo, contribuem para desenvolver e ampliar a competência literária. De facto, ao provocar estranhamento a obra literária «ofrece al niño una percepción insólita de la realidad o una realidad nueva» (Sanchez Corral, 2003: 181), permitindo alargar o conhecimento da linguagem.

Nesta perspectiva, é importante «revalorizar cualitativamente el discurso» (Sanchez Corral, 2003: 180), pois o contacto com os textos literários «possibilita a todos que com ele interagem aceder ao conhecimento e fruição da cultura» (Azevedo, 2006: 46).

«Si bien es cierto que ser «lector» es una decisión libre, personal y voluntaria, no es menos cierto que el papel de la literatura es contribuir al desarrollo del individuo y eso requiere de buenos libros. De ahí la importancia de ofrecer libros con una buena calidad literaria y estética que nos lleven siempre a la formulación de nuevas preguntas.» (López-Casero, 2007: 103)

É necessário a formação de bons leitores: leitores que exerçam regularmente com prazer a prática da leitura. Para isso é importante que o contacto com o texto desperte o leitor. Neste sentido Mendoza Fillola menciona: «el desarrollo de la habilidade lectora y de la correspondiente competência depende no solo de las capacidades y competências del lector, sino del texto, de la accesibilidad e interés que el texto suscita en el lector» (Mendoza Fillola, 2007: 71). Perante esta afirmação somos de opinião que o desenvolvimento dos hábitos de leitura e a competência leitora dependem dos textos a que acede o leitor.

«Los textos necesitan Buenos lectores: lectores competentes y lectores habituados y habituales, que ejerzan con asiduidad y eficacia su saber hacer lector. Por su parte, la formación del lector necesita apoyarse en textos que le ayden a ampliar sus competencias, pero también que estimulen su interacción con el texto, que activen sus conocimientos previos, que les guíen para identificar y relacionar indicios del texto con conocimientos y estrategias del lector.» (Mendoza Fillola, 2007: 71-72)

O contacto com o livro deve por isso realizar-se o mais cedo possível para que os hábitos de leitura se desenvolvam ao mesmo tempo que as demais aprendizagens que a criança realiza durante o seu crescimento.

Como sabemos, desde o momento que nasce a criança encontra-se em aprendizagem contínua. Aprende a comer, aprende a falar, aprende a ouvir, aprende a andar, aprende a brincar, aprende hábitos de higiene, aprende a ler... Criar hábitos de leitura é pois mais uma forma de aprendizagem. De facto, «la formación de los hábitos lectores forma parte del proceso de socialización al que se somete a los nuevos miembros que se incorporan a la sociedad» (Cerrillo, Larrañaga e Yubero, 2002: 47).

Neste sentido relegar o encontro entre a criança e o livro com a entrada na escola é de facto muito tardio. Defendemos que essa aproximação deverá realizar-se ainda no berço³⁸, quando as aprendizagens começam a desenvolver-se.

«Además de contarles historias, los padres deben ser el vehículo que acerque al niño – ya desde los primeros meses – a los libros. Libros sin texto, de cartón, de plástico, libros gigantes para hacer construcciones, libros duros para lanzar, morder o pisar...; en definitiva, libros para jugar. El hogar debe formar una unión estrecha con los libros, cuyo contenido el niño – de forma individual o con otros – irá poco a poco descubriendo.» (Yubero, 2001: 67)

³⁸ Lembremos os momentos afectivos criados entre mãe e filho quando a mãe canta canções de embalar e o filho reconfortante adormece...

Assim, as diversas situações com o livro e a leitura contribuem para valorizar a atitude do adulto face ao livro oferecendo à criança uma imagem de cumplicidade, familiaridade e amizade. Como refere Barbosa e Castro «o livro pode ser um objecto lúdico de descoberta do mundo e um meio de enriquecimento da linguagem» (Barbosa e Castro, 2002: 73).

Díaz Armas menciona que mostrar «libros, lectores y distintas situaciones de lectura en los textos dirigidos a los más pequeños es una manera de incitar a leer» (Díaz Armas, 2003: 26). Mas sabemos que não é fácil pôr uma criança ou jovem a ler. É necessário, acima de tudo, transmitir gosto pela leitura. É pois, deveras importante que os pais, principais educadores, incutam nas crianças esse hábito logo nos primeiros anos de vida. Neste sentido, Cerrillo, Larrañaga e Yubero alegam:

«las pimeras lecturas conjuntas, el placer que provoquen en los niños, la emoción que produzcan, el bienestar que experimenten en las distintas situaciones de lectura el tono afectivo que rodee la situación de leer, etc., marcarán la motivación de los niños hacia los libros y la lectura.» (Cerrillo, Larrañaga e Yubero, 2002: 16)

Ora, nesta perspectiva, formar-se como leitor é um processo de aprendizagem que os adultos deverão cultivar de modo a criar atitudes positivas face ao livro. É bom as crianças verem os adultos a ler, frequentem livrarias, bibliotecas, locais onde o livro está presente. *Semeado* por todo o lado e disposto, muitas vezes, de forma cativante e atraente, o livro fita a criança deixando-a fascinada pelo seu carácter misterioso. A este respeito, assinalamos algumas estratégias consideradas imprescindíveis, por responsáveis de *marketing* nomeadamente Fernández de las Peñas, para vender livros a adolescentes como refere Gemma Lluch:

«el posicionamiento del producto en los puntos de venta, la promoción para acercar el libro, el diseño de acciones para acercar al cliente a la librería, el posicionamiento del producto a través de concursos en revistas, inserciones publicitarias, folletos o ruedas de prensa y finalmente, la animación del punto de venta con presentaciones, tertulias, cafés literarios, charlas o teatros.» (Lluch, 2007: 199)

Este facto permite-nos dizer que o leitor gosta de interagir com a obra. As crianças não se contentam só com a leitura solitária e curiosa, gostam também de partilhar opiniões e vivenciar as leituras que realizam. Conscientes deste tipo de comportamento, as editoras promovem lançamentos de livros com as actividades de lazer que as crianças privilegiam. Atendendo que a prática da leitura revela índices mais baixos face à utilização dos meios áudio visuais, defendemos estas novas formas de vender, ou

de promover, um livro na medida em que contribuem para *caçar* leitores. «Convertirse en lector requiere tiempo, un entrenamiento progresivo y unas etapas. Para llegar a leer bien hace falta leer mucho» (López-Casero, 2007: 107). Há que formar mais leitores para que o livro não represente no futuro um *artefacto* do passado, mas um *artefacto* tornado sempre presente.

Sabemos que não é tarefa fácil motivar para a leitura, pois nem sempre a criança/adolescente manifesta vontade, concentração ou gosto em fazê-lo. Para Daniel Pennac saber escolher o momento da leitura é um acto imprescindível para ter bom êxito.

«Basta esperar pelo cair da noite, abrir novamente a porta do seu quarto, sentarmos à sua cabeceira e retomarmos a leitura comum.

Ler.

Em voz alta.

Gratuitamente.

As suas histórias preferidas.

(...) Pouco a pouco, ele descontraí-se. Lentamente, volta a fazer, como fazia, uma expressão de concentração sonhadora. Finalmente, reconhece-nos e à nossa voz recomposta. Pode até acontecer que, sob a acção do choque, ele adormeça logo... é a consolação.» (Pennac, 2001: 54)

Ler, ouvir ler, folhear as páginas de um livro, ver as suas imagens, são gestos que poderão induzir ao mundo fascinante da leitura. É necessário 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.

«Desde las primeras edades hay que procurar que los encuentros con la lectura sean gratificantes y positivos para intentar conseguir que el niño llegue a disfrutar realmente con la lectura» (López-Casero, 2007: 107).

À medida que a criança inicia a sua viagem a competência linguística começa a desenvolver-se, abrindo novos horizontes sobre o mundo. «É preciso ler, é preciso ler para viver; aliás, a absoluta necessidade de ler é o que nos distingue do animal, do bárbaro, do ignorante, do sectário histérico, do ditador triunfante, do materialista bulímico. É preciso ler! É preciso ler!» (Pennac, 2001: 68).

«cada libro es una alternativa, una posibilidad de encontrar nuevos caminos, però son caminos personales, propios, creados por uno mismo en función de la lectura que haga del texto y de la situación previa idiosincrásica con la que se ha enfrentado al libro. La intersubjetividad de cada lector marca la huella que dejará el texto en su propia individualidad.» (Cerrillo, Larrañaga e Yubero, 2002: 19)

Os livros ilustrados constituem um poderoso elemento para cativar as crianças à prática da leitura. Conscientes desse poder, as editoras trabalham no sentido de promoverem o livro. Contudo, muitas vezes, trabalha-se para a promoção de vendas e não para a qualidade literária, o que conduz a um surto de livros sem qualidade estética e literária.

Como mediadores e primeiros receptores de literatura infantil, devemos conhecer e seleccionar bons livros para que o encontro entre estes e as crianças seja frutífero.

Como refere López-Casero:

«Un libro mediocre nunca le va a aportar nada y, sin embargo, un buen libro infantil, descubierto y disfrutado durante la niñez, sin duda va a constituir una experiencia importante e insustituible, que será determinante para desarrollar su sensibilidad y orientar sus intereses.» (López-Casero, 2007: 103)

A existência de um número cada vez maior de investigadores da área de literatura, sociologia, psicologia, filosofia, a defenderem a importância da literatura infantil na formação do indivíduo e na compreensão da génese de culturas, enaltece o seu conceito.

Na verdade, este género literário é apelidado muitas vezes de literatura menor pelo facto de estar direccionada a um público específico, as crianças. Tal facto, é perigosamente mencionado pois os textos antes de chegarem ao público infantil *piscam* o olho ao adulto. É o adulto, como mediador, que selecciona os textos para a criança, pois nos primeiros anos de vida ela ainda não tem autonomia nem sentido crítico para escolher os seus próprios textos. Assim, como mediadores devemos aproximarmo-nos muito do livro.

«La primera prioridad, como mediadores, es qué debemos leer. Leer novelas, poesía, cuentos, literatura infantil... El resultado será el desarrollo de nuestra propia conciencia lectora, de una actitud crítica que nos permita familiarizarnos con los buenos libros y la diversidad de la creación literaria. Los adultos, igual que los niños, debemos leer buena literatura e intentar que estas lecturas sean de autores, temas y géneros diversos. Así cada lector irá elaborando su repertorio personal, reflexionará y comparará sobre las lecturas leídas y llegará a sus propias conclusiones.» (López-Casero, 2007: 104)

Consciente ou inconscientemente, seleccionamos as leituras para as crianças. Seleccionamos não no sentido de restringir mas sim de valorar, de oferecer às nossas crianças obras com conteúdos literários capazes não só de as seduzir para a prática da leitura mas de as preencher interiormente com leituras construtivas. «Un lector

competente es aquel que activa sus conocimientos metacognitivos sobre la actividade que está ejerciendo» (Mendoza Fillola, 2007: 79).

Neste sentido devemos proporcionar uma grande variedade de textos literários para que à medida que se desenvolve a competência leitora a criança possa emitir os seus gostos e preferências e à posteriori formar-se como leitor competente e seleccionar os seus próprios livros e autores.

«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, 1988: 15)

2.3. O papel da ilustração

«A imagem é a «ilustração» da coisa e da palavra. A imagem «serve» para ilustrar: a ilustração incentiva o desejo de dizer, adorna o «texto», é um suporte da fotografia visual da palavra, um auxílio na descodificação e uma motivação para o enriquecimento do léxico.» (Duborgel, 1992: 31)

Ilustrar é um termo vulgarmente associado a uma imagem que acompanha, explica ou simplesmente decora um texto. Pode ser um desenho, uma pintura, uma colagem ou até uma fotografia.

Desde a época pré-histórica à contemporânea verificamos que o homem possui uma vontade de se expressar através do desenho. Muito antes de inventarem a escrita já se pintava nas paredes das cavernas.

A arte rupestre é um exemplo dessas antigas representações pictóricas que demonstram a capacidade do homem para simbolizar.

«As pinturas mais grandiosas estão nos recessos mais escuros e difíceis de atingir, onde homens e, tanto quanto sabemos, mulheres, estiveram deitados de costas, usando varas compridas, ou rastejando de lado, ou mesmo soerguidos. (...) Nestas condições impossíveis foi criada parte da maior arte do mundo. Porquê? Estas pinturas foram certamente consideradas sagradas. Numa prefiguração da religião do homem moderno, os povos das cavernas parecem ter usado plataformas naturais e nichos como «igrejas», por vezes grandiosas, por vezes pequenas.» (Bancroft, 1990: 26)

Essas representações têm sido estudadas por investigadores que tentam explicar os seus significados. É um trabalho árduo porque ao representarem a cultura de um povo, duma época e de um lugar marcam a sua identidade.

O povo aborígene da Austrália ainda hoje mantém viva muitas das suas tradições ancestrais, como por exemplo o hábito de contar histórias³⁹. Para isso pintam o corpo com símbolos e através do canto e da dança narram histórias dos seus antepassados ao mesmo tempo que dão a conhecer as suas tradições. Diríamos um livro ilustrado em movimento.

É à noite ao pé da fogueira que as vivências passadas são tornadas presente aos visitantes.

Como refere Tamés «el cuento es un primer espejo donde el hombre, animal de símbolos, se reconoce. Está en la raíz del lenguaje porque hablar es contar, fabulare, parabolare y nuestras estructuras profundas se encarnan en personajes que viven en el tiempo primordial» (Tamés, 1990: 22).

Consideramos este facto educativo na medida em que proporciona o respeito pela multiculturalidade dos povos.

«Lo importante de escuchar cuentos es que, a través de esta experiencia, el niño empieza a descubrir la potencialidad simbólica del lenguaje» (Colomer, 1996: 73).

A história torna-se mágica pela entoação das palavras, pela harmonia dos gestos, pela expressão do olhar. O contador de histórias empresta o corpo, a voz e a alma para dar vida às histórias que narra e as histórias simplesmente ganham vida no imaginário.

Imagem n° 13: «Only from the darkness do we see the light...»



Fonte: ver nota⁴⁰

³⁹ «Tjapukai Aboriginal Cultural Park is a stunning theatrical interpretation of Aboriginal culture from the beginning of time into the future», informação obtida de: <http://www.tjapukai.com.au/nightshow.html>, em 10 de Fevereiro de 2008.

O parque Tjapukai foi criado com o intuito de preservar a cultura Aborígene. Como sabemos o povo aborígene australiano foi quase levado à extinção pelos colonizadores ingleses. Como meio de valorizar, preservar e respeitar a cultura deste povo foi criado um Parque, o *Tjapukai Aboriginal Cultural Park*, em que grupos teatrais dão a conhecer aos visitantes a cultura do seu povo. Actualmente o governo Australiano introduziu novas leis anti-discriminação e instituiu programas para auxiliar as comunidades aborígenes a se integrarem bem na sociedade australiana. A discriminação racial na Austrália passou a ser crime. Em Fevereiro de 2008 o governo australiano pediu desculpas ao povo aborígene pela atrocidade de, entre 1910-1970, retirarem as crianças às famílias ao abrigo das leis de integração social provocando um desmembramento social.

⁴⁰ Imagem obtida de: <http://www.tjapukai.com.au/nightshow.html>, em 28 de Setembro de 2007.

O título «Only from the darkness do we see the light», da imagem apresentada, recorda-nos os nativos norte-americanos e o antigo hábito de sentar em redor de uma fogueira. Esta prática era utilizada porque *diziam* que o fogo ajudava a tomar decisões importantes. Convidava ao repouso, à reflexão.

Também para Bachelard o fogo tem esse efeito:

«Não há dúvida de que o fogo aquece e reconforta. Mas só tomamos consciência desse conforto através de uma contemplação prolongada; só apreciamos verdadeiramente o bem-estar do lume quando poisamos os cotovelos nos joelhos e a cabeça nas mãos. Esta atitude vem de longe.» (Bachelard, 1989: 20)

Mas a imagem visual nos livros, a referida ilustração editorial, teve o seu início na época medieval. Como sabemos, durante muitos séculos o ensino esteve ligado ao clero. Os mosteiros com as grandiosas bibliotecas⁴¹ forneciam o conhecimento aos monges que desenvolveram a actividade de transcreverem textos a partir de um exemplar.

Contudo, o livro era praticamente inacessível às gentes do povo, a classe iletrada e pobre, porque se por um lado a abertura ao conhecimento constituía uma ameaça ao poder dos governantes, por outro, os livros eram muito caros e raros e só a nobreza, a classe endinheirada, a eles tinha acesso. Além disso, a inquisição considerava um acto de heresia a leitura de certos livros. O povo afastava-se dos livros para evitar a fogueira.

A este respeito Arroyo refere «leer llevaba a los hombres a las hogueras de la inquisición; por tanto, el buen cristiano viejo se defendia del peligro siendo analfabeto» (Arroyo, 2001: 10).

Por causa deste facto, muitas pessoas foram queimadas nas fogueiras algumas bibliotecas destruídas e, com elas, muitos livros, tesouros da humanidade, desapareceram para sempre. Também é verdade que a destruição das bibliotecas e livros não foi uma ocorrência só na época medieval. Pelo perpassar dos séculos assistiu-se a essa atrocidade.

«A Idade Média e os tempos modernos assistiram a catástrofes semelhantes. A famosa «Querela das imagens», para determinar se se podia ou não representar Deus, constituiu pretexto para importantes destruições de livros. No tempo do imperador grego Leão III, a livraria imperial, já anteriormente vítima de sinistro, perdeu 36 000 volumes. Leão III, partidário dos iconoclastas, mandou queimar a biblioteca, os manuscritos... e os bibliotecários.» (Bechtel, 1974: 250)

⁴¹ Umberto Eco no livro *O Nome da Rosa* descreve de forma mística as bibliotecas medievais e a actividade dos monges copistas. O enredo passa-se em volta de uma morte misteriosa ocorrida num mosteiro.

O aparecimento das universidades, a partir do século XIII, desenvolveu o trabalho dos monges copistas. Ao copiarem os textos, os monges incluíam «não só a sua visão pragmática e estética da escrita, mas também, frequentemente, correcções e alterações ao próprio texto, assim como acrescentos de toda a ordem. O que se registou foi um substancial aumento de glosas a acompanhar o texto primordial» (Maia, 2003: 145).

Este facto originou mudanças na concepção dos manuscritos tais como a ornamentação e a diminuição dos espaços em branco da página. Concomitantemente, surgiram alguns símbolos gráficos, como as iniciais, os parágrafos e as capitulares, que ajudavam a compreender o texto.

Esta mudança estrutural do manuscrito fez surgir as *iluminuras*⁴², a decoração do texto. O leitor começou a perceber que as imagens o ajudavam a compreender o texto.

«Sur chaque page, dès lignes verticales et horizontales sont tracées pour guider l'écriture: le scribe réalise sa copie lentement avec une plume d'oie ou roseau effilé appelé un calame qu'il taille avec un couteau. Le texte est écrit à l'encre noire, les rubriques ou titres à l'encre rouge.» (Muzerelle in enluminures, 2008).

Lembremos aqui o papel da aristocracia que, ao conceber o livro como um objecto sumptuoso incentivou os copistas a elaborarem manuscritos com criatividade, beleza e originalidade. As imagens começaram então a invadir o texto suscitando um certo fascínio. Podemos dizer que os manuscritos iluminados eram os livros ilustrados da Idade Média.

Imagem nº14: Sem título



Fonte: ver nota⁴³

⁴² «1. Decoração dos livros manuscritos ou impressos com desenhos e pinturas manuais em diversas cores, ouro e prata. Embora iniciada nos sécs. III-IV, atingiu o maior relevo na Alta I. Média, devido ao trabalho dos monges na decoração da Bíblia e dos livros litúrgicos, e na Baixa I. Média, período em que já se encontram iluminadores ou miniaturistas a trabalhar para reis e nobres. 2. Arte de assim decorar os livros» (Larousse, 1994: 3687).

A passagem dos séculos e o aumento de universidades, originou uma maior procura do livro. Foi a partir do século XV que o livro se tornou mais acessível. Gutenberg, um inventor alemão, contribuiu para essa difusão com a criação da imprensa.

Com o desenvolvimento do mundo livreiro desenvolve-se também a ilustração. Relativamente ao livro e ilustração infantil o seu impulso prende-se com a Revolução Industrial e a consequente mudança de mentalidades na sociedade face à infância.

A este respeito Shavit menciona:

«Before the 18th century few books were written specifically for children, and the industry of children's books began to flourish only in the second half of the 19th. Before children's literature could begin to develop, there had to be a total reform in the notion of childhood.» (Shavit, 2007: 35)

A nova visão da infância originou alterações na forma de educar e nos livros destinados às crianças. Começou-se a procurar livros direccionados para elas do mesmo modo que se procurava vestuário e brinquedos.

No entanto, foi a partir do século XX, com o avanço da tecnologia, que os livros ilustrados para crianças começaram a surgir.

«L'illustration des contes est un phénomène relativement récent dans l'histoire de la culture et accompagne une mutation historique: celle qui a fait passer le conte du domaine de la pure oralité à celui de l'écriture à la fin du XVII^{ème} siècle. En ce qui concerne la littérature de jeunesse, cette mutation est clairement datée: elle correspond à un changement d'attitude à l'égard de l'enfant.» (Perrot, 2002: 190)

Beatrix Potter, uma inglesa da alta burguesia, deu um forte impulso aos livros ilustrados para crianças. Criou personagens fictícias, animais humanizados, com muita sensibilidade estética, de entre as quais se destacou Peter Rabitt.

Também Paul Faucher e Jean de Brunhoff criaram na mesma época, em França, álbuns ilustrados para as crianças, de entre os quais se destacam *Les álbuns du Père Castor* e *Histoire de Babar*, respectivamente.

A respeito Garcia Sobrino menciona:

«os álbuns ilustrados para crianças sofrem um grande impulso a partir dos anos 30. Beatrix Potter já os havia feito triunfar anteriormente com os seus contos de coelhos e outros animais. Mas foi Paul Faucher, em França, o criador de um estilo próprio.» (Garcia Sobrino, 2000: 19)

⁴³ Imagem obtida de: http://www.carcasse.com/revista/pesadelar/iluminuras_e_miniaturas/index.php, em 17 de Fevereiro de 2007.

Hoje, era da imagem virtual, constatamos que a ilustração é um meio para *caçar* leitores, pois as imagens exercem um certo fascínio sobre o olhar infantil.

Mas não é fácil criar livros com imagens apelativas e que despertem interesse junto das crianças. Sabemos que a televisão e o computador afastam as crianças dos livros. Neste sentido, autores e ilustradores trabalham arduamente tentando inovar não só para alcançarem prestígio, mas também para *colorirem* a obra com magia. E, assim, aguçarem a curiosidade das crianças.

Seja como for, o primeiro contacto que a criança tem com um determinado livro é determinante para a sua escolha ou rejeição. Neste sentido, os *paratextos* assumem um papel extremamente influente, na medida em que podem atrair, ou não, o leitor no primeiro contacto com a obra. Espera-se um leitor que coopere na construção da obra.

Como refere Wojciechwska:

«quando falo de um ponto de vista desta ou destas novas perspectivas, desta forma de interpretar artisticamente, não podemos colocar de lado ou excluir a dimensão participativa do outro. O papel activo de quem recebe, de quem vê ou ouve.» (Wojciechwska 2005: 109)

Esta forma de conceber o texto icónico, o fomentar um leitor activo, que descubra e imagine o que está para além do que se vê, faz-nos lembrar, uma vez mais, a Teoria da Cooperação Interpretativa de Umberto Eco.

De acordo com Wojciechowska a ilustração, ou se quisermos o texto icónico, pode contar uma história que o leitor interpretará de forma pessoal. Esta maneira de olhar o texto icónico/verbal fomenta a ficcionalidade e preenche os espaços em branco. Tal facto explica-se pelas palavras da referida ilustradora:

«Cada ilustração pode contar uma história em si. É neste contexto que quero também deixar espaço para o observador poder completar ou imaginar uma parte da história, não quero mostrar tudo. Agrada-me a possibilidade de mostrar várias coisas simultaneamente. Há um simbolismo dentro das imagens, um espaço visual onde é possível e desejável interpretar e participar na ilustração.» (Wojciechowska, 2005: 111)

Texto e imagem ao completarem-se e, ao contribuírem para uma melhor compreensão da narrativa, seduzem e aproximam as crianças dos livros e da leitura. Neste sentido, realçamos a ilustração da obra *A Galinha Xadrez*, da qual exemplificamos a interacção entre texto e imagem, na imagem que se segue.

Imagem nº 15: Porco Pino de *A Galinha Xadrez*



Fonte: ver nota⁴⁴

O entrelaçar de imagem e palavra provoca na criança leitora interesse em desvendar o código escrito. Ao mesmo tempo que se diverte e sente prazer com o texto icónico, descobre significados do texto verbal.

Diríamos que a ilustração ao ocupar um lugar de destaque na obra, no centro da página, e ao *engedrar-se* no texto, *converte* as linhas do texto em ilustração. Na imagem representada, as linhas do texto, na nossa opinião, não são umas simples linhas. São linhas ilustradas que representam a imagem.

A propósito da dimensão que actualmente a ilustração ocupa numa obra literária Maia refere:

«Tudo se passa como se a ilustração, cansada de ocupar as margens das páginas, decidisse instalar-se no centro da obra, no centro do olhar, e obrigasse, mesmo, o próprio texto escrito, a aparecer, também ele, como imagem para poder ser visto.» (Maia, 2005: 116)

Por experiência própria sabemos que as crianças vêem os seus livros vezes sem conta, gravando na memória as imagens e os textos. Possibilitar, à criança, livros com qualidade visual e literária contribui para despertar a sensibilidade estética porque sabemos que ela irá *reler* inúmeras vezes o seu *objecto mágico*.

«o livro ilustrado é um veículo – uma ferramenta por excelência da formação, no sentido mais amplo do termo – formação do gosto, um estímulo para a fantasia e para a criatividade, um veículo para a educação afectiva e emocional. E importa também não deixar de lado o prazer que lhe deve estar associado, ou ainda de como é fácil e apetecível, através do livro, transmitir ideias, informações, conceitos. No livro ilustrado tudo isto pode ser apresentado visualmente a uma criança, de modo muito atraente, e ainda embrulhado como num presente.» (Wojciechowska, 2005: 15)

⁴⁴ Imagem obtida de: Trezza, 2005: 12.

Assim, o *livro ilustrado*⁴⁵ acaba por ser um poderoso veículo para fomentar hábitos de leitura. A imagem visual ao complementar a mensagem escrita, ajuda a compreender a história e torna a leitura mais fácil e apetecível.

De acordo com Garcia e Ballesteros:

« La interacción que se produce entre texto e ilustración permite introducir los elementos más complicados de la trama que, verbalmente, serían muy difíciles de entender y favorece la comprensión, pues la imagen ayuda a recordar la historia, además de enriquecerla ya que permite establecer divergencias significativas entre otros elementos del discurso.» (García e Ballesteros, 2007: 373)

Dado que a nossa relação com o mundo visual cresce cada vez mais e que as crianças não são alheias a esse crescimento, muito pelo contrário, pensamos que é importante desenvolver a capacidade de observar e interpretar informações através das imagens. Tal como Colomer pensamos que esta forma de ler o texto, interpretar o texto verbal e o texto icónico, contribui para, além do que já foi referido, despertar a sensibilidade artística das crianças.

« a través de los libros infantiles, los niños y niñas aprenden a apreciar las imágenes también desde un punto de vista artístico. Por lo tanto, vamos a detenernos en las ilustraciones en tanto que imágenes, señalando algunos de los componentes formales que las configuran y a través de los cuales se intenta conseguir una impresión estética en el lector.» (Colomer, 2002: 14)

Esta abordagem fez-nos reflectir sobre o papel da ilustração no ponto de vista da recepção infantil de uma obra literária. Pensamos que as obras cujas ilustrações levam a criança a reflectir, a observar e a interpretar serão aquelas com mais aceitação, na medida em que possibilitam o jogo, a descoberta, com os quais sente prazer. No entanto, também achamos que a ilustração de uma maneira geral é aceite pela criança porque ela sente necessidade de ver as *coisas* do mundo representadas em imagens. Lembremos os pedidos que fazem para verem «*as imagens*» quando lhes é lida uma história.

«El texto verbal nos lleva a leer de un modo lineal, las ilustraciones nos invitan a detenernos, a fijar la vista, a observar, a hacernos preguntas, a crear expectativas, a retomar de nuevo el texto, a volver a empezar» (Pardiñas e Rechou, 2007: 443).

A criança valoriza a imagem porque origina prazer visual, facilita a compreensão do texto, possibilita o jogo e a descoberta do léxico. Uma forma mágica de estimular e preencher o repositório de imagens do imaginário e fomentar hábitos de leitura.

⁴⁵ «aquellos en los que la historia depende de la interacción entre el texto escrito y la imagen en donde han sido creados con una intención estética consciente (y no solo con propósitos pedagógicos y comerciales)» (Pardiñas e Rechou, 2007: 443).

3. Infância, literatura e imaginário

3.1. Imaginário e culturas na infância

«Longe de estar do lado do tempo, a memória, como o imaginário, ergue-se contra as faces do tempo e assegura ao ser, contra a dissolução do devir, a continuidade da consciência e a possibilidade de regressar, de regredir, para além das necessidades do destino.» (Durant, 1989: 276)

Imaginário remete-nos para a natureza simbólica, espaço onde a imagem é posta em acção. Ao observarmos o mundo que nos rodeia, memorizamos a realidade e produzimos no nosso imaginário as imagens do mundo. O imaginário é o espaço onde a imagem é criada para ser projectada nos sonhos, na fantasia, nos devaneios e nos actos criativos. É um espaço intemporal onde podemos regressar vezes sem fim.

Para Parafita o «imaginário é uma simbiose entre a imagem e a magia. Imagem das coisas, dos lugares, dos sabores, dos sentidos. Magia do sonho, do “faz-de-conta”, do simbólico, do misterioso» (Parafita, 2002: 9).

Podemos dizer que é na infância que a imagem e a magia mais se cruzam, pois é nesta fase que as crianças despertam para o mundo e para o mundo encantado das histórias. A fantasia, o mistério, a natureza simbólica, impele a criança a exteriorizar as suas emoções. Ao fazê-lo, estrutura e amplia o conhecimento que tem de si, dos outros, do mundo. As histórias com os seus espaços do «era uma vez» ajudam a criança a arrumar a sua casa interior e a ampliar o conhecimento que tem do mundo.

Para Bruno Bettelheim, a natureza simbólica da literatura infantil, em especial os contos de fadas, ajuda a criança a preparar-se para a vida.

«É aqui que os contos de fadas têm um valor ímpar, porque oferecem à imaginação da criança novas dimensões que seria impossível ela descobrir só por si. Mais: a forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem à criança imagens através das quais ela pode estruturar os seus devaneios, e com isso orientar melhor a vida.» (Bettelheim, 1991: 14)

Sabemos que a criança aprende a falar e a socializar-se, nos primeiros anos de vida, por imitação aos adultos. Ela aprende a falar, ouvindo e *papagueando*. Reproduz nas suas brincadeiras o que observa das acções dos adultos. Brinca às mães, às casinhas, aos condutores de automóveis, às guerras, etc., porque são imagens do quotidiano que ela observa. Este facto, permite-nos dizer que há uma multiplicidade e diversidade de brincadeiras entre as crianças.

É neste sentido que dizemos que imaginário e cultura se co-relacionam, pois as representações simbólicas das crianças reflectem o seu quotidiano. No entanto, apesar da diversidade existente, há muito de comum nas brincadeiras infantis – o querer experimentar, através do jogo «faz de conta», contextos de vida. Como refere Sarmento, no âmbito do projecto *«As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas culturas da infância»*:

«Entre as crianças que brincam com uma Barbie, ou que chutam um crânio humano⁴⁶, ou que empunham uma Kalashnikov de plástico, ou que jogam ao berlinde, ou lançam o peão, ou brincam às casinhas, ou se divertem na consola ou no écran do computador há todo um mundo de diferenças: de condição de social, de contexto, de valores, de referências simbólicas, de expectativas e possibilidades. Mas há também um elemento comum: a experiência das situações mais extremas através do jogo e da construção imaginária de contextos de vida.» (Sarmento, 2003c: 2)

No entanto, estudos na área da sociologia têm demonstrado que as crianças também possuem culturas próprias, que não derivam propriamente das culturas dos adultos. São brincadeiras e brinquedos que se perpetuam no tempo. «A identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é a capacidade das crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos» (Sarmento, 2004: 11). Tal facto, explica-se pelas brincadeiras que elas vão passando de uma geração de crianças a outra, tais como, saltar à corda, à macaca, brincar com o pião.

«As crianças, quando crescem, deixam o seu legado, sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem. As crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte. Isso explica esse dado surpreendente das crianças continuarem a jogar ao pião ou à macaca em plena era dos jogos electrónicos.» (Sarmento, 2004: 14).

Podemos dizer que ser criança varia entre sociedades, culturas e de acordo com a estratificação social. Deste modo, interpretar culturas infantis não poder ser feito isoladamente, «necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem» (Sarmento e Pinto, 1997: 22). Assemelhamos esta observação à definição institucional da infância que dominou cada época. Como refere Sarmento:

«Assim “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.» (Sarmento e Pinto, 1997: 17)

⁴⁶ O autor refere-se a um episódio contado por Pedro Rosa Mendes no livro *A Baía dos Tigres* sobre uma criança da cidade de Bié, em Angola, jogando futebol com um crânio humano.

É no berço que as primeiras aprendizagens se fazem sentir. À medida que se adapta à vida, o recém-nascido inicia a sua caminhada de aprendizagens, socializa-se. Através da socialização as crianças «apreendem, elaboram e assumem normas e valores da sociedade em que vivem, mediante a interacção com o seu meio mais próximo e, em especial, a sua família de origem, e se tornam, desse modo, membros da referida sociedade» (Sarmiento e Pinto, 1997: 45).

Estudos recentes demonstram que até mais ou menos aos sete anos a criança vive sobretudo experiências sensoriais. Podemos dizer que a criança desperta para o mundo através dos sentidos: escutar, ver, tactear, cheirar, provar. Escutando as canções de embalar a criança prepara-se para a entrada no mundo da fantasia, do devaneio, pois «a través del ritmo del corazón materno y el balanceo de las primeras nanas que pueden haber conocido antes de ver la luz (...), sin importar que no entiendan el contenido de su significado: es suficiente el sonido, el ritmo, la rima que los tranquiliza y adormece» (Ortiz, 2007: 515).

Lembremos aqui as histórias de tradição oral, como a forma primeira de narrar histórias... Também as canções de embalar representam um préstimo ímpar na tradição oral, pois o simbolismo e o *embalo* reconfortante das melodias preparam a criança para a percepção do mundo simbólico.

Com as narrativas orais, sabe-se que, ao mesmo tempo que a criança escuta um conto a sua mente está a produzir outro. O que quer dizer que, «por um lado, a narrativa oral opera como um veículo de emoções e, por outro lado, inicia a criança na palavra, no ritmo, nos símbolos, na memória; desperta a sensibilidade, conduzindo à imaginação através da linguagem global» (Mesquita, 2007: 143).

Assim, a produção literária ao abrir as portas da fantasia, quer através de contos, mitos, narrativas, etc., põe à disposição da criança um legado de símbolos que quando activados levam a uma identificação e exploração das imagens bem como à sua conformidade simbólica.

Neste sentido, e no âmbito do «museu imaginário» Araújo refere:

«a partir de uma imagem, de uma narrativa, de um objecto, ela leva a criança a ostentar fileiras de símbolos, a prosseguir ao máximo os seus actos de conotações, a exprimir materialmente as suas conotações ao procurar, no museu imaginário, os deuses, os heróis, os cenários, as formas plásticas, as cores, etc., que parecem mais pertinentes para manifestá-los, reforçá-los, invertê-los ou contradizê-los.» (Araújo, 2003: 215)

Com os contos, orais ou lidos, a criança aprende imaginando e recriando as personagens das suas histórias favoritas. Esses momentos de prazer contribuirão para que lentamente se aperceba que o conteúdo do livro tem muito para lhe oferecer, pois através do sonho, da fantasia, do devaneio, o conjunto das imagens elaboradas mentalmente revela-se no imaginário.

«Os textos infantis revelam a disponibilidade do psiquismo para inaugurar a experiência das palavras, a produção de textos e o exercício da linguagem, num registo múltiplo do jogo e das histórias, do conto e do poema, da prospecção dos sonhos, do imaginar.» (Duborgel, 1992: 167)

Assim, podemos dizer que a partir da compreensão e significação do mundo as crianças constituem o seu imaginário. Através da leitura do mundo, quer ouvindo, observando, ou experimentando, as crianças desenvolvem a imaginação. Este facto, conduz à compreensão de tudo que as rodeia. Muitas vezes, essa compreensão surge quando fantasiam sobre a realidade. Passam a ser peixes, princesas, bruxas, reis, etc., mas continuando a serem elas próprias. Esse *fingimento* faz com que elas identifiquem a própria realidade, daí a existência de uma fusão entre as representações do real e do mundo «faz de conta».

A este respeito, Parafita menciona:

«Desde a mistificação do real (nas histórias de lobos, raposas, leões, madrastas, princesas...) à realização do mítico (com a emergência dos ogres, dragões, mouras, fadas, bruxas...), há uma fronteira difusa, onde a criança, no início da vida psíquica, se move com à-vontade. Como dizia Goeth, “as crianças sabem criar tudo do nada”. Afinal, elas afirmam a sua personalidade, imaginando.» (Parafita, 2002: 9)

«Deste modo o “real” para as crianças é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações» (Sarmiento, 2003c: 13).

Professores e educadores sabem da importância de estimular o imaginário como factor essencial para desenvolver a reflexão e o espírito crítico, pois o imaginário infantil é um factor de conhecimento. O imaginário infantil «corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças» (Sarmiento, 2003c: 14).

Neste sentido, e relativamente à escola, Sarmiento menciona:

«Articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias na referência das condições e possibilidades das aprendizagens (...) pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando a sua vocação primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço colectivo.» (Sarmiento, 2003c: 16)

Este princípio parte do objectivo fundamental da escola – formar cidadãos íntegros, que actuem de forma responsável, eficiente e dinâmica na sociedade. Criar espaços educativos onde a criança possa interagir com as culturas da infância é muito mais que ensinar regras, 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.

3.2. As múltiplas linguagens

«Quando examinamos o que se deve dizer e quando se deve fazê-lo, que palavras devemos usar em determinadas situações, não estamos examinando simplesmente palavras (ou seus significados ou seja lá o que isto for) mas sobretudo a realidade sobre a qual falamos ao usar estas palavras – usamos uma consciência mais aguçada das palavras para aguçar nossa percepção (...) dos fenómenos.» (Austin, 1990: 10)

Comunicar é um processo que envolve a troca de informações, logo, como ser social e cultural que é, o homem desde sempre tentou, através do acto de comunicar, expressar o seu pensamento. Na verdade, podemos dizer que o acto de comunicar é a materialização do pensamento, que poderá ser expresso no desenho, na brincadeira, na dança, na música, nos gestos, etc.. Sobre o conceito *múltiplas linguagens* pretendemos isso mesmo, indagar as diferentes linguagens materializadas nas acções das crianças.

«A brincadeira não é uma simples recordação de impressões vividas, mas sim uma reelaboração criativa daquelas, um processo através do qual a criança combina entre si os dados da experiência para construir uma nova realidade, que responda às suas curiosidades e necessidades.» (Rodari, 2004: 195)

Como já referimos anteriormente é através da brincadeira, dos jogos «faz de conta», que a criança exterioriza as suas emoções. Esta forma de agir, de estar no mundo, tão própria da criança é uma forma de ela comunicar com o mundo. É a sua *linguagem* manifestada na brincadeira. Digamos que ao representar o mundo, ao brincar

ao «faz de conta», ela comunica, pois o simbolismo do *jogo* representa significados. Na verdade, podemos constatar tal facto pela apropriação de certos objectos como brinquedos e o que eles representam naquele momento. Por exemplo, quando pega numa vassoura e finge que está em cima de um cavalo. Ao fazê-lo, a criança está de forma simbólica a construir significados.

De acordo com Sarmiento «o “mundo do faz de conta” faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas» (Sarmiento, 2004: 16).

Mas a linguagem não se manifesta somente nas brincadeiras. Sabemos que os desenhos, a pintura, os gestos, a dança, a música, são formas expressivas do homem comunicar. Às vezes, não entendemos os rabiscos e as pinturas das crianças, mas sabemos que representam algo, que têm uma simbologia e que correspondem a significados.

Lembremos aqui Joan Miró, que encontrava a força criadora das suas pinturas em formas que via surgir durante a noite: «Como é que encontrava todas as minhas ideias para quadros? Pois bem, à noite, já tarde, voltava ao meu atelier na Rue Blomet e deitava-me, às vezes, sem sequer ter jantado. Tinha sensações que anotava no meu caderno. Via aparecer formas no tecto...» (Mink apud Miró, 2001: 43).

Miró inspirava-se nos objectos, na natureza, digamos no mundo empírico, para reproduzir nas obras a sua visão do mundo. Com refere Pacheco, «o artista é aquele que compreende também através dos sentidos. Trabalha, pensa, transpira, elabora tecnicamente a criação, mas, em primeiro lugar sente» (Pacheco, s/d: 212).

Embora formas simples, algumas idênticas às representações dos desenhos das crianças, elas têm sempre uma linguagem própria que Miró desenvolveu criando o seu próprio estilo.

De acordo com Mink: «as formas de Miró, mesmo reduzidas à sua expressão mais simples, não são abstratas. Elas resultam da natureza na qual se inspiram» (Mink, 2001: 90).

As crianças ao rabiscarem traços, pontos, linhas, procuram expressar as suas ideias, emoções, vivências, no papel. Tal facto, constata-se pela interpretação que fazem das suas produções quando apontando, por exemplo, para uma série de riscos e uma figura dizem que é uma criança a saltar.

Também através da dança e da música a criança exterioriza as suas emoções. O corpo dialoga com a música, ao expressar-se em gestos. A expressividade corporal, sem

esquecer a facial, numa dramatização é fundamental no complemento do actor. Aliás, há dramatizações sem linguagem falada e, retrocedendo no tempo, quem não se lembra dos filmes *mudos*, mais concretamente dos filmes de Charlie Chaplin e a famosa personagem de Charlot? Estes filmes, clássicos do cinema, são exemplo de comunicação não verbal, em que a expressão artística se manifesta na exteriorização emocional das personagens.

Por outro lado, a música, as rimas, lengalengas, tão presentes nos primeiros anos de vida de uma criança são uma forma de desenvolver a linguagem oral. A criança não só aprende a combinação dos sons, das palavras, como lhes atribui significados.

Assim, jogos, brincadeiras, mímicas, canto, etc., são formas de linguagem que fazem parte do quotidiano da criança. Neste sentido, é imprescindível, em especial na escola, lugar onde a criança passa maior parte do tempo, enfatizar as actividades de expressão. É através do complemento destas actividades e em grupo que a criança, no início da vida escolar, apreende valores e começa a construir-se como indivíduo, como ser social.

Neste sentido, e a propósito da cultura de pares, Sarmiento refere:

«A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência 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.» (Sarmiento, 2004: 14)

Podemos dizer que a percepção do mundo, pela criança, é exteriorizada pelas múltiplas linguagens que ela realiza.

3.3. A Criança leitora

«A educação estética por meio do folclore afina a sensibilidade, que é inseparável da inteligência, as crianças criadas sem canções, sem contos e sem poesia, são crianças espiritualmente mais pobres do que outras. Os psicólogos e os professores sabem-no muito bem. Porque a educação estética começa no berço, afirma Cármen Bravo-Villasante.» (Traça, 1992:112)

Formar leitores é umas das grandes preocupações actuais da sociedade. Conscientes que a leitura é uma actividade enriquecedora e geradora de sentidos, pretendemos abordar a importância de formar crianças leitoras.

Dizem os dicionários que *leitor* é aquele que lê para si, ou em voz alta para outros e, aquele que tem hábitos de leitura. Assim, ser leitor é um processo de aprendizagem que necessita ser ensinado desde o berço. É, por isso, um acto de socialização que os adultos, como transmissores e agentes de cultura, terão de desenvolver para inculcar na criança o hábito de ler porque a leitura, neste caso as leituras infantis, contribui para a formação da personalidade e da inteligência.

«Ao contribuir, de forma decisiva, para preencher a lacuna na formação do ser humano e ao desenvolver a reflexão e o espírito crítico, a leitura é uma fonte inesgotável de assuntos para a melhor compreensão de nós próprios e do mundo que nos rodeia» (Mesquita, 2007: 142).

Ler é interpretar. É imaginar. E, de cada vez que o fazemos, enriquecemo-nos interiormente. Mas ler tem que ser acima de tudo uma actividade *prazerosa*, uma actividade não imposta, que desperte os sentidos e ajude a crescer interiormente.

A leitura, que é interpretação, «constitui a felicidade da «leitura feliz» e interpretar um texto literário (lê-lo!) como uma peça musical ou como a tela de um pintor constitui um «belo risco a correr» (Araújo, 2003: 251).

«Cremos firmemente que a criança é, desde o seu nascimento, uma exploradora nata de literacia, que aprende a ser e a relacionar-se com os outros por meio da linguagem e que o texto literário, com todo o seu rico caudal de possibilidades expressivas e comunicativas, constitui para ela um dos veículos privilegiados de acesso ao mundo.» (Azevedo, 2003: 8)

Há livros que fazem sonhar, que nos transportam para outros locais e outros tempos, outros que nos informam sobre factos passados, outros ainda que nos ensinam as ciências, a arte... «O livro traz o conhecimento do mundo, do homem, das coisas, da natureza, etc. Os livros, além de auxiliares na aprendizagem do mundo, formam o leitor no gosto. Formar o gosto e possibilitar escolhas são coisas fundamentais da vida adulta» (Mesquita, 2007: 143). E, há um sem fim de livros à espera de serem abertos e lidos...

Antigamente aprender a ler e possuir um livro era um luxo! Hoje, a imprensa imprime milhares de livros, a escolaridade é obrigatória, todas as classes sociais têm acesso à educação, ao saber, à cultura e, no entanto, os hábitos de leitura são baixos.

Neste contexto, Arroyo menciona «solo en nuestro tiempo y en los países desarrollados la lectura es accesible a todos; pero ahora, cuando todos tenemos la posibilidad y la capacidad de leer, la television absorbe el tiempo que podíamos dedicar al libro» (Arroyo, 2001: 9).

De facto, hoje em dia possuímos tecnologia que permite grandes tiragens de livros num espaço curto de tempo, livros para todos os gostos e, no entanto, o hábito de ler decresceu. É preciso fomentar o gosto pela leitura, em casa e na escola.

«Contar y leer historias a los niños» (Cerrillo, Larrañaga e Yubero, 2002: 48) é uma das estratégias mais importantes para aproximar as crianças do livro e da leitura.

Contar histórias, no seio da família, contribui para o iniciar da *paixão* pelos livros. É um momento mágico que, para além de contagiar a criança com a magia das narrativas e estimular a imaginação, cria laços afectivos entre pais e filhos. «Oyendo historias, leyéndolas, se forjan sueños y se definen o redefinen proyectos de vida» (Daly, 2007: 702). Depois, o tempo dirá quanto frutuoso poderá ser esta ligação entre avós e netos, pais e filhos.

De acordo com Sisto «o contador de histórias tornou-se obrigatório na promoção da leitura e no resgate do lúdico e da fantasia» (Sisto, 2005: 74).

Também no âmbito da promoção da leitura e da formação de hábitos leitores, Cerrillo, Larrañaga e Yubero referem: «para que un sujeto tenga hábitos lectores en algún momento há tenido que vivir un encuentro agradable, apasionante, inquietante... con un texto» (Cerrillo, Larrañaga e Yubero, 2002: 17).

Na senda de Alberto Caeiro, diríamos:

« (...) Filhinho,
Seja eu a criança, o mais pequeno.
Pega-me tu ao colo
E leva-me para dentro da tua casa.
Despe o meu ser cansado e humano
E deita-me na tua cama.
E conta-me histórias, caso eu acorde,
Para eu tornar a adormecer.
E dá-me sonhos teus para eu brincar
Até que nasça qualquer dia,
Que tu sabes qual é.»
(Alberto Caeiro, VIII Poema do Guardador de Rebanhos)

Seja como for, pais e educadores, têm a difícil tarefa de valorizar o livro e criar o gosto pela leitura e, por conseguinte, formar leitores. Leitores «competentes y lectores habituales, que ejerzan com asiduidad y eficacia su saber hacer lector» (Mendoza Fillola, 2007: 71). Nesta tarefa é essencial diversificar e adequar os textos ao leitor, isto é, adequar o texto aos interesses, conhecimentos, competências e preferências do leitor, para que desperte o interesse.

Para Chartier:

«O importante não é levar a ler literatura, mas, simplesmente, transformar as crianças e jovens em leitores. Pelas leituras infanto-juvenis, a criança, e depois o jovem, vai se construir como um leitor autónomo e continuará, em seguida, a ler o que quiser, como por exemplo, revistas e jornais.» (Chartier, 2005: 132)

De estudos realizados a famílias sobre os hábitos de leitura⁴⁷ podemos constatar que os livros existentes nas bibliotecas familiares são um número reduzido. Poucas são as famílias que têm um número considerável de livros e de géneros variados. Verificamos, pelas habilitações literárias dos pais dos alunos e pela situação profissional, que a questão monetária é um factor que influi na compra de livros, pois o livro continua a ser um *luxo*, um bem para o espírito inacessível a muitas bolsas⁴⁸.

No entanto, também se verifica que o livro é fortemente substituído por outros objectos até mais dispendiosos, como por exemplo, os *video-games*. Este facto faz-nos, mais uma vez, realçar o valor e responsabilidade da família em educar as crianças. Não esqueçamos que a cultura é transmitida aos mais novos pelos pais e pela sociedade.

Se a criança não tiver possibilidade de alargar os seus horizontes culturais certamente a bagagem cultural ficará amputada de saber, sonhos, fantasia, elementos necessários para estimular a imaginação.

Contudo, apesar da dificuldade em formar novos leitores o número tem vindo a crescer. Quando a criança descobre o livro e reconhece que este tem muito para lhe oferecer, a formação de leitor começa a engendrar-se como se de um pequenino embrião se tratasse e se desenvolvesse com o decorrer do tempo.

Como referem Cerrillo, Larrañaga e Yubero: «Los hábitos lectores solo se adquieren en contacto social con los textos y reflexionando acerca de ellos, despertando el gusto por los mismos» (Cerrillo, Larrañaga e Yubero, 2002: 18).

Criar espaços e actividades nas escolas que privilegiem o livro e a leitura é uma mais valia para tentar equilibrar as desigualdades sociais e permitir que a cultura livresca chegue a todos. A existência de bibliotecas escolares e ainda a recente implementação do Plano Nacional de Leitura nas escolas são exemplos de uma prática quotidiana que poderá alterar o uso, o hábito e o prazer de ler.

Neste sentido Souza menciona:

«Na formação do leitor é necessário que a criança tenha contacto com livros de carácter estético, diferente dos livros pedagógicos ou didácticos tão frequentes na

⁴⁷ No âmbito deste trabalho realizamos inquéritos às famílias dos alunos que participaram na parte prática deste trabalho para nos contextualizarmos sobre precisamente as práticas de leitura. O guião dos inquéritos encontra-se em anexo.

⁴⁸ Sabemos que a taxa de desemprego e as subidas abruptas de alimentos e outros bens essenciais à subsistência continuam a subir o que condiciona, na nossa opinião, a compra de livros.

escola. O livro estético (de ficção ou poesia) oferece ao leitor a oportunidade de vivenciar a história e as emoções, desenvolvendo a capacidade de imaginação e possibilitando o alargamento de sua visão de mundo.» (Souza, 2006: 50)

Na nossa opinião, a escola, espaço onde a criança passa maior parte do dia, não pode limitar-se aos livros didáticos, deve possibilitar o acesso aos variados géneros literários de modo a abrir caminhos na formação intelectual, cultural e social da criança. Também não deve impor leituras por obrigação, mas possibilitar um leque de variadas leituras para precisamente criar o gosto.

De acordo com Chartier:

«Se se quer que mais crianças leiam, crianças que vão, de qualquer maneira, continuar seus estudos e não cair diretamente no mercado de trabalho, se se quer que cada vez um numero maior de crianças, todas as crianças, se interesse pela leitura, é preciso outros materiais e outras escolhas. É preciso aceitar as leituras efêmeras e as leituras contemporâneas que falarão às crianças não de pastorinhas e limpadores de chaminés, mas, talvez, de ruas e de cidades (...)» (Chartier, 2005: 140)

Defendemos a existência de livros em diversos lugares para que a criança se aproxime deles. Em casa, na escola, nos lugares públicos, é fundamental a criança ver os adultos a lerem, pois há sempre um olhar atento, uma mão curiosa que o abre, que o descobre.

Neste âmbito, Cerrillo e Garcia Padrino mencionam: «ver leer en casa, ver leer en la escuela o ver leer en público es importante, como importante es educar y fomentar la lectura recreativa y orientar (nunca imponer) la selección de las lecturas» (Cerrillo e Garcia Padrino, 2001: 54).

Ao permitirmos à criança a possibilidade de entrar no mundo literário estamos a contribuir para a dotarmos de novas experiências, novas realidades, novas visões, que, certamente, irão ajudar a desenvolver o seu imaginário, a sua competência literária, a sensibilidade estética.

Como refere Mesquita: «ao representar uma parte essencial da expressão cultural da linguagem e do pensamento, a literatura infantil ajuda fortemente na formação ética e estética da criança, educando-a para a sensibilidade e abrindo-lhe as portas da fantasia» (Mesquita, 2007: 145).

Por fim, lançamos a ideia de realizar campanhas de sensibilização sobre o *livro* e a *família*, nos meios de comunicação social, em especial na televisão, tal como se faz com as campanhas de *Ecoponto*. Pensamos que tal contributo ajudaria as famílias, em

paralelo com a escola, a valorizar o livro e o seu universo maravilhoso e, deste modo, contribuir para o aumento de hábitos de leitura. Esta ideia surgiu depois de constatarmos que a atenção dada ao livro e à leitura, nos meios de comunicação social, é escassa, para não dizermos inexistente.

Também Yubero, no âmbito da animação da leitura nos meios de comunicação, menciona: «no es difícil encontrar personas que culpen a los médios de comunicación de la situación de la literatura infantil. La falta de atención que los medios dedican al libro y la lectura, no pasa desapercibido en nosotros» (Yubero, 2001: 68).

Pensamos que se bem orientada, em casa, na escola e pela sociedade, a criança criará laços afectivos com o livro e, aos poucos, à medida que cresce e desenvolve o gosto de ler procurará, certamente, os seus próprios livros de forma autónoma. Acreditamos que um bom início na formação de leitor é o caminho para aproximar a criança do livro e, deste modo, fomentar hábitos de leitura.

Capítulo II

4. Metodologia

Da fábula ao imaginário foi o que nos propusemos a investigar no âmbito deste trabalho de literatura infantil. Percorremos um caminho com algumas encruzilhadas o que originou, tal como estas, paragens e reflexão com o intuito de chegarmos ao fim *certos* do caminho escolhido.

Iniciamos o percurso na *Fábula* por acharmos que este género literário, simples e curto, foi uma das primeiras formas do homem transmitir a sua preocupação pelo comportamento social. Contendo um duplo carácter valorativo: a fusão do lúdico e do pedagógico, consideramos o seu recurso profícuo na vida de uma criança.

De seguida abordamos o conto popular, numa perspectiva de génese e historicidade, por acharmos que os contos, tal como a fábula, têm uma moral, seja implícita ou explicitamente. Da investigação realizada, podemos constatar que investigadores ligados à infância e à literatura consideram os contos, em especial os contos de fadas, importantes na fase de desenvolvimento da criança, precisamente por estes ajudarem a criança a reflectir sobre os valores da sociedade e conseqüentemente na sua formação como pessoa.

A investigação que realizamos ocorreu em duas turmas, das escolas E.B.1 de Aldeia do Monte e E.B.I. de S. Martinho do Campo, pertencentes ao Agrupamento Vertical de S. Martinho, concelho de Santo Tirso, com um grupo de trinta e duas crianças, nos anos lectivos de 2005/06 e 2006/07.

Iniciamos a investigação com a análise de duas obras escolhidas, nas quais reflectimos sobre a simbologia e valores nelas contidas:

- *A Galinha Ruiva*, conto tradicional (Breitman, 2003)
- *A Galinha Xadrez*, reescrita do conto tradicional (Trezza, 2005)

Seguidamente, propusemos uma síntese das duas obras, comparando semelhanças, apontando diferenças, de modo a estabelecer elos sobre valores, atitudes e comportamentos das personagens.

Após a análise sucinta das obras, abordamos a teoria da estética da recepção, tendo em vista a receptividade infantil, os elementos literários de recepção e ainda neste contexto o papel da ilustração.

Prosseguindo no caminho que nos propusemos, abordámos a importância do imaginário e culturas na infância, a existência de múltiplas linguagens e a criança leitora. Consideramos pertinente esta reflexão na medida em que, encontrando-se em fases sucessivas de aprendizagem, a criança necessita do olhar atento do adulto para ajudá-la a construir-se como indivíduo e ser social.

Por fim, foram realizadas actividades na sala de aula relacionadas com as obras do *corpus* deste trabalho. Neste sentido foram realizadas actividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, das quais foram analisadas as seguintes:

- Antevisão de expectativas;
- Leitura e exploração das histórias;
- Debate sobre as atitudes das personagens;
- Escrita criativa;
- Reconto das histórias;
- Realização de um *bolo de milho*;
- Dramatização da obra *A Galinha Xadrez*;

Com este trabalho pretendemos analisar de que forma os contos são recebidos pelas crianças e como estes possibilitam efeitos *perlocutivos* na criança. Além disso, estamos cientes que a proliferação de actividades lúdicas, recreativas, no espaço escolar relacionadas com a prática da leitura, sem ser do âmbito didáctico ou pedagógico, é essencial para criar gosto pela leitura e formar leitores. Consideramos que a leitura por gosto, de obras literárias, permite desabrochar competências a nível da oralidade e da escrita.

O propósito deste trabalho é demonstrar que a partir do lúdico, característica essencial das culturas infantis, se apreendem e alicerçam valores fundamentais na formação do indivíduo capaz de levá-lo a agir na sociedade de forma interventiva, crítica e justa.

A leitura é o meio através do qual a criança pode transpor as barreiras do mundo empírico e histórico-factual e aceder a um mundo mágico, onde o impossível é possível, que facilmente elas apropriam e materializam nos seus jogos «faz de conta». Deste modo, pensamos que criar espaços no âmbito escolar onde a criança possa desenvolver as suas linguagens, as suas culturas, as suas leituras, é uma mais valia na construção de um cidadão íntegro.

A escolha do *corpus* em análise teve como intuito analisar como recebem as crianças uma narrativa tradicional e uma narrativa contemporânea. Em *A Galinha Ruiva* encontramos a fábula tradicional, cuja moralidade é veiculada, no fim da história, como castigo aos que agiram mal no decorrer da acção. Em *A Galinha Xadrez* encontramos a fábula moderna, que ao jeito dos Grimm, moraliza com um desfecho feliz, possibilitando aqueles que agiram mal, no decorrer da narrativa, solucionarem o mal feito com a premissa de não voltarem a errarem.

As fábulas ao abordarem valores tão altos como a amizade, solidariedade, generosidade, respeito pelo Outro, poderão exercer no leitor efeitos *perlocutivos* na medida em que alertam para valores tão comuns da vida em sociedade.

4.1. Caracterização das turmas e alunos

4.1.1. Turma do 4º ano

Os alunos desta turma pertenciam à escola EB1 de Aldeia do Monte, freguesia de S. Martinho do Campo, concelho de S. Tirso. A turma era composta por dezoito alunos que frequentavam o 4º ano de escolaridade pela primeira vez. Deste grupo, uma aluna estava na base de dados do apoio educativo e três alunos revelavam dificuldades de aprendizagem.

Os alunos eram muito empenhados e muito curiosos na aquisição das aprendizagens, pelo que qualquer actividade era, geralmente, acolhida com interesse e receptividade.

Já possuíam hábitos de leitura, manifestando os seus gostos e preferências pela escolha de livros e autores. Na escola requisitavam livros da biblioteca de turma de forma autónoma, pelo gosto de ler. Frequentemente trocavam opiniões sobre as leituras que realizavam.

O nível sócio-económico-cultural predominante era o médio-baixo. Os pais/encarregados de educação destes alunos possuíam a escolaridade mínima obrigatória (4º e 6º anos). Contudo, existia um caso de frequência no ensino secundário. Profissionalmente distribuíam-se pela área da indústria têxtil, construção civil e ramo automóvel.

A participação dos pais/encarregados de educação nas actividades escolares era muito boa, uma vez que acompanhavam os seus educandos na realização dos trabalhos de casa e compareciam na escola mesmo quando não solicitados, simplesmente para se informarem das aprendizagens, do comportamento ou outros assuntos relacionados com os seus educandos ou com a escola.

As actividades relativas às obras que fazem parte do corpus deste trabalho foram desenvolvidas no final do ano lectivo de 2005/2006, nomeadamente no mês de Junho, pelo que o factor tempo não permitiu desenvolver algumas das actividades previstas.

4.1.2. Turma do 2º/3º ano

Os alunos desta turma pertencem à escola EBI de S. Martinho do Campo, freguesia de S. Martinho, concelho de S. Tirso.

Deste grupo, oito alunos estavam matriculados no 2º ano pela 1ª vez. No entanto, uma aluna estava na base de dados do apoio educativo, encontrando-se numa fase inicial de 1º ano de escolaridade.

O grupo de 3º ano era composto por sete crianças matriculadas no 3º ano de escolaridade pela 1ª vez. Dois alunos revelavam um deficit na atenção/concentração, pelo que necessitavam de um apoio constante da professora.

Os alunos desta turma revelavam um comportamento difícil, surgindo frequentemente situações conflituosas entre os colegas e consequentemente perturbações no decorrer das aulas e actividades. Este facto e a diversidade de grupos existente na turma originavam um *desgaste* constante no processo ensino/aprendizagem.

Contudo, os alunos eram interessados revelando curiosidade e empenho pelas actividades que desenvolviam. Ainda não possuíam hábitos de leitura, pelo que foi uma tarefa persistente, implementada ao longo do ano lectivo, para criar o gosto pela leitura. Penso que a persistência resultou, pois maior parte dos alunos, a meio do ano lectivo, já requisitavam livros na biblioteca da escola de forma autónoma.

As actividades relacionadas com as obras do corpus deste trabalho foram desenvolvidas entre Março e Junho de 2007. Os alunos corresponderam com empenho e entusiasmo às actividades propostas.

Durante o ano lectivo 2006/2007 estes alunos tiveram possibilidade de participarem numa desfolhada, visitarem um moinho de água, em S. Martinho do

Campo, e o Museu do Pão, em Seia. Estas visitas, previstas no Plano Anual de Actividades da escola, permitiram aos alunos contactarem mais de perto com as actividades agrícolas nomeadamente com as que se prendem com o Ciclo do pão.

Relativamente aos encarregados de educação compareciam na escola mesmo quando não eram solicitados, mostrando preocupação relativamente às aprendizagens e aos comportamentos dos seus educandos.

O nível sócio-económico-cultural predominante era o médio-baixo. Os encarregados de educação possuíam diferentes níveis de escolaridade: ensino básico (do 4º ao 9º ano), ensino secundário (do 10º ao 12º ano) e um caso de ensino superior (ramo de engenharia). Profissionalmente distribuíam-se por variadas áreas: educação, indústria têxtil, comércio e ramo automóvel.

Capítulo III

5. Actividades na sala de aula

Na sala de aula foram desenvolvidos trabalhos relacionados com as obras que fazem parte do *corpus* deste trabalho de investigação. Os trabalhos foram realizados em duas fases e com dois grupos de alunos.

Como já foi mencionado, a primeira fase foi realizada entre Maio e Junho de 2006 com alunos do 4º ano de escolaridade, da escola EB1 de Aldeia do Monte, S. Martinho do Campo, concelho de S. Tirso. A segunda fase do trabalho foi realizada entre Março e Junho de 2007, com alunos do 2º e 3º anos de escolaridade, da escola EBI de S. Marinho do Campo, concelho de S. Tirso.

Ambas as escolas fazem parte do Agrupamento Vertical de S. Martinho do Campo, cujas as turmas leccionei nos anos lectivos referidos.

Os trabalhos dos alunos serão identificados por textos A, B, C, D... isto é por ordem alfabética, e os alunos numerados 1, 2, 3... cujos nomes se encontram em anexo.

5.1. Leitura e exploração das histórias

O projecto que levamos para as salas de aula realizou-se por dois blocos diferenciados de trabalho, com a sequência das obras *A Galinha Ruiva – A Galinha Xadrez*. Das actividades seleccionadas, a turma da escola EB1 de Aldeia do Monte, não realizou as actividades:⁴⁹ reconto das histórias, círculo de relações entre as personagens, paralelo entre as personagens das histórias, confecção do bolo de milho e dramatização da história. No entanto, o modo de explorar as histórias, com os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, foram mantidos em ambas as turmas.

5.1.1. A Galinha Ruiva

Foram privilegiadas actividades de pré-leitura, leitura e interpretação do texto e pós-leitura. Iniciamos o trabalho expondo bonecos/fantoches de acordo com as personagens da história (uma galinha, um cão, um gato, um pato), uma pena vermelha e uma espiga de trigo. Alertei os alunos que os objectos expostos estavam relacionados

⁴⁹ Tal facto deveu-se a um atraso no envio das obras. De referir que a obra *A Galinha Xadrez* não está à venda em Portugal, mas no Brasil.

com a história que iria contar. Pretendia que os alunos relacionassem os objectos com o desenvolvimento da narrativa, para isso procurei aguçar a curiosidade dos alunos dialogando acerca dos objectos apresentados, tentando, assim, inferir sobre o espaço e acontecimentos da narrativa.

Os alunos foram construindo histórias orais relacionadas com actividades agrícolas e com os animais domésticos. Foram capazes de accionar os seus conhecimentos pessoais acerca da realidade empírica e relacioná-los com os objectos apresentados, construindo as suas próprias histórias.

A aula prosseguiu com a exploração do nome do autor e ilustrador da obra e do respectivo título. Quando confrontados com o título «A Galinha Ruiva» os alunos associaram o nome ruiva à cor vermelha e à pena mostrada no início da aula. Este *jogo inicial de descoberta* aguçou a curiosidade e motivou os alunos para a leitura e interpretação da obra que só iria ser realizada no dia seguinte.

Na aula seguinte, logo no início da aula, os alunos pediram entusiasmados que lesse a história. Procedeu-se então à leitura da obra. A cada virar de página os alunos pediam para ver a ilustração. No final da sessão, os alunos dialogaram e confrontaram sobre as inferências realizadas no dia anterior e a história ouvida.

Na terceira aula, foi pedido aos alunos que falassem/escrevessem sobre as atitudes das personagens. Por fim, foi pedido aos alunos que recontassem, por escrito, e ilustrassem a história. Os materiais utilizados pelos alunos nas actividades de expressão plástica foram essencialmente lápis de cor, marcadores e lápis de cera.

Findo o trabalho da obra *A Galinha Ruiva* passou-se às actividades da obra *A Galinha Xadrez*.

5.1.2. A Galinha Xadrez

No início da primeira sessão foi mostrado aos alunos a capa da história e o respectivo título. Após um breve diálogo sobre o título, autor/ilustrador e imagem da capa, foi pedido aos alunos que fizessem uma antevisão da história. Este facto, fez crescer a curiosidade que procuravam satisfazer com a tentativa de abrir o livro.

Na aula seguinte, procedeu-se à leitura da obra. O jogo lúdico de tapa e destapa que a cada virar de página o livro proporciona, foi entusiasmando os alunos que sorriam

perante o desenvolvimento da narrativa, ao mesmo tempo que pediam o livro isoladamente. Queriam devorá-lo!...

Após a leitura os alunos confrontaram as expectativas do dia anterior com a história acabada de ler, dialogando, inclusive, sobre a obra anteriormente explorada *A Galinha Ruiva*. Solicitou-se, então, aos alunos que reflectissem sobre as atitudes das personagens e emitissem as opiniões por escrito. Após a reflexão individual realizou-se um debate em que cada aluno falou criticamente sobre as personagens.

Na terceira aula, realizou-se uma releitura do texto com o objectivo de construir um *círculo de relações entre as personagens*⁵⁰. Esta actividade foi trabalhada em grupo. Após este trabalho foi pedido que os alunos recontassem, por escrito, e ilustrassem a história.

Na quarta aula, os alunos foram convidados a fazerem um bolo de milho. Para esta actividade pesquisou-se sobre receitas de bolo de milho e, após a selecção de uma entre várias receitas, cada aluno ficou responsável por trazer um ingrediente e utensílio necessário à realização do bolo.

No dia seguinte, os alunos estavam muito entusiasmados para realizar a actividade. A intenção foi enaltecer o trabalho de ajuda e o saber partilhar. Os alunos corresponderam ao objectivo, pois as tarefas (fazer o bolo, arrumar e lavar os utensílios utilizados) e o bolo foram partilhados entre todos⁵¹. Durante a actividade os alunos fizeram comentários à história, principalmente ao esforço da Galinha Xadrez.

Na aula seguinte, os alunos, em grupo, dialogaram sobre as diferenças e semelhanças existentes entre as personagens principais das duas obras, procedendo ao seu registo⁵². Após esta actividade foi pedido aos alunos que imaginassem uma história entre a Galinha Ruiva e a Galinha Xadrez.

Por fim, os alunos prepararam e dramatizaram a história, *A Galinha Xadrez*, para os colegas da escola. Para esta actividade foram seleccionados actores⁵³ para representarem as personagens. No entanto, como todos os alunos da turma queriam, de algum modo, participar na actividade, a apresentação da peça é feita pelos restantes alunos da turma, que iniciam a apresentação aludindo ao mundo das histórias, o mundo do «Era uma vez»...

⁵⁰ Documento cedido, numa aula de Pragmática da Comunicação Literária para a Infância, pela professora Renata Junqueira de Souza. O guião deste documento encontra-se em anexo.

⁵¹ As fotos relativas a este trabalho encontram-se em suporte digital.

⁵² Documento cedido, numa aula de Pragmática da Comunicação Literária para a Infância, pela professora Renata Junqueira de Souza, cujo guião encontra-se em anexo.

⁵³ Os actores foram seleccionados, por votação e após alguns ensaios, pelos colegas e professora da turma.

A peça⁵⁴ foi representada, em 21 de Junho de 2007, numa sala de aula, por três sessões, com a duração de 10 minutos. Cada sessão teve entre 20 a 25 crianças, professores e alguns encarregados de educação.

Referimos que para esta actividade foram elaborados, convites, desdobráveis⁵⁵ e alguns trabalhos de expressão plástica tais como bicos de galinha e pequenas galinhas.

5.2. Antevisão de expectativas

Para este trabalho pediu-se aos alunos que elaborassem/imaginassem a história *A Galinha Xadrez*. Mostrou-se a capa do livro, que ficou exposta, sem contudo permitir folhear o livro e desvendar o conteúdo da obra.

Esta sugestão, esteve no seguimento da exploração da obra *A Galinha Ruiva*. Pretendia-se que os alunos a partir da obra explorada, criassem expectativas e inferissem sobre a obra *desconhecida*. Para isso, solicitou-se aos alunos que imaginassem uma história com o nome *A Galinha Xadrez*.

Dos textos produzidos (textos A) resultaram narrativas que se podem analisar nas seguintes categorias:

- Adaptação de outras fábulas. Textos que resultaram da adequação de outras fábulas, mas modificadas em relação à fábula original.
- Fábula imaginada. Narrativas criadas.
- Fábula reescrita. Textos que os alunos, a partir de uma fábula original, (re) construíram.
- Fábula reconhecida. Textos em que há marcas, sinais, símbolos, da narrativa a explorar.

Quadro 1 – Tipo de Produções escritas

Antevisão das expectativas	Adaptação de outras fábulas	Fábula imaginada	Fábula reescrita	Fábula reconhecida
Efabulação	4	5	6	1
Construção de personagem	2	5	-	-

⁵⁴ O registo da dramatização encontra-se em suporte digital: gravação/DVD e fotografias.

⁵⁵ Este desdobrável encontra-se em anexo.

Ao analisarmos este quadro podemos verificar que nos trabalhos realizados pelos alunos há uma dispersão na antevisão nos resultados. No entanto, há uma concentração de expectativas entre a Fábula imaginada, no que concerne à construção de personagem, e à Fábula reescrita, respeitante à efabulação.

Eis exemplos de algumas produções:

Adaptação de outras fábulas

«Essa galinha chamava-se Xadrez porque era ao xadrez. Ela tinha amigos que se chamavam pato, gato e cão. Um dia ela perguntou aos amigos:

-Querem ajudar-me a fazer um bolo?» (texto A- 10)

Fábula imaginada

«Era uma vez, uma Galinha Xadrez. Tinha esse nome porque era axadrezada e os seus amigos gozavam com ela. Mas a Galinha Xadrez não ligava, gostava de ser o que era» (texto A-7).

Fábula reescrita:

«Eu acho que a galinha chama-se Xadrez porque gosta muito de jogar xadrez e acho que vai acontecer isto: um amigo foi pedir ajuda e ela não quis ajudar, depois pediu o outro amigo dela e ela não quis ajudar o amigo a fazer o que ele pediu. Depois foi a vez da galinha pedir para jogar xadrez e ninguém quis jogar com ela» (texto A-14).

Fábula reconhecida

«Os seus amigos, o Pato Barato, o Porco Pino e o Rato Rota, começaram a chamá-la de Galinha Xadrez (...)» (texto A-13).

Relativamente aos temas morais presentes nos textos escritos pelas crianças registamos aqueles que constam do quadro seguinte.

De referir que os valores apresentados resultam de os alunos terem presente nos textos mais do que um tema moral.

Quadro 2 – Temas morais

	Amizade	Discriminação	Preguiça	Vaidade	Amor	Soberba
Temas Morais	9	6	6	6	2	1

Da análise deste quadro podemos constatar que há uma certa dispersão nos resultados. Embora amizade se destaque como tema de eleição, preguiça, vaidade e discriminação, temas com resultados equilibrados, também se destacam no quadro. Estes temas encontram-se facilmente nas produções escritas dos alunos, dos quais damos alguns exemplos. Assim, em relação à preguiça os alunos referem:

«A Galinha Xadrez, chama-se assim por gostar e por ser xadrez. Ela era preguiçosa» (texto A-1)⁵⁶.

«Pegou nele e foi perguntar aos seus amigos, à galinha, ao pato e ao cão, se o ajudavam a cuidar do feijoeiro. Mas ninguém o ajudou» (texto A- 2).

«Eu acho que a galinha chama-se xadrez porque gosta muito de jogar xadrez e acho que vai acontecer isto: um amigo foi lhe pedir ajuda e ela não quis ajudar» (texto A – 14).

Num dos textos faz-se a associação entre amizade e brincadeira. Como sabemos, «brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das actividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, contínua e abnegadamente» (Sarmiento, 2004: 15). As *partidas* são uma maneira de manifestar a predisposição para a brincadeira, geralmente provocam entusiasmo, alegria e boa disposição. Como refere o aluno:

«Ela tinha amigos que se chamavam o gato, cão e o pato. Eles eram brincalhões e um dia eles fizeram uma partida à Galinha Xadrez. A partida foi assustá-la» (texto A-6).

A vaidade e discriminação surgem nos textos como elementos característicos da aparência física. Por um lado, *xadrez* é entendido como um elemento exuberante, que distingue dos demais pela excentricidade:

«Era uma vez uma galinha muito vaidosa chamada Galinha Xadrez. Essa galinha era toda sarapintada ao xadrez de muitas cores e também adorava jogar xadrez» (texto A-9).

Por outro lado, *xadrez* é um elemento discriminatório que, tal como a cor de pele do ser humano, marca visivelmente alguém:

«Ela chamava-se galinha Xadrez porque tinha o seu corpo ao xadrez» (texto A-3).

⁵⁶ Sempre que referimos os textos, indica-los-emos por uma letra; assim, Texto A refere-se às narrativas das expectativas da história. O número corresponde à convenção atribuída ao aluno (correspondência em anexo).

Achamos que estes alunos ao produzirem os seus textos têm presente a noção do bem e do mal, como características necessárias à boa conduta na sociedade. Além disso, revelaram capacidade de inferirem sobre outros textos, transpondo para o papel marcas *intertextuais*.

Referimos ainda que estes textos são ilustrados. Deste modo, analisamos os desenhos, cuja análise consta no quadro 3, nas seguintes categorias⁵⁷:

- Personagens comuns. Desenhos que correspondem às personagens da narrativa.
- Personagens incomuns. Desenhos que não correspondem às personagens da narrativa.
- Narrativa. Desenhos que ilustram acções da narrativa.

Quadro 3 – Desenhos

Personagens	Comuns	19
	Incomuns	2
Narrativa		2

Dos desenhos analisados podemos constatar que o resultado converge para as personagens comuns à narrativa. Pensamos que esta ocorrência se deve ao facto da capa do livro estar exposta. Embora não conhecessem a narrativa, os alunos sabiam que as imagens da capa correspondiam à obra *A Galinha Xadrez*.

Como refere Duborgel, a propósito do percurso *artístico* da criança:

«O acto plástico depende de um acto cujo vector vai do sujeito ao objecto, passa por projecções, elabora um objecto-sujeito que, por definição, é irredutível a uma coisa exterior e «objectiva» mas que está repleto de onirismo e é concreção produzida na intersecção das coisas e dos devaneios (inconscientes ou não) sobre as coisas.» (Duborgel, 1992: 212)

Exemplos de alguns desenhos:

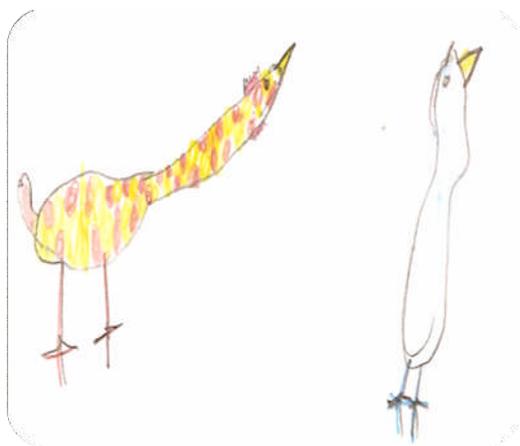
⁵⁷ Estas categorias foram aplicadas às análises dos desenhos que constam da investigação das actividades desenvolvidas pelos alunos.

Imagem nº 16: Tipo personagem comum



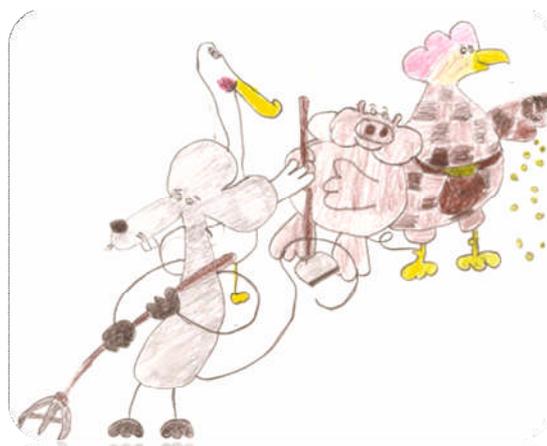
Fonte: Texto A-13

Imagem nº 17: Tipo personagem incomum



Fonte: Texto A-1

Imagem nº 18: Tipo narrativa



Fonte: Texto A-4

5.3. Debate sobre as atitudes das personagens

Para esta actividade solicitou-se aos alunos que reflectissem sobre as atitudes das personagens. As opiniões foram registadas individualmente. Após a reflexão realizou-se um debate em que cada aluno comentou as atitudes das personagens das obras citadas.

5.3.1. Atitudes das personagens da obra *A Galinha Xadrez*

Dos textos produzidos sobre as atitudes das personagens (Textos B) registámos aquelas que estão presentes nas produções das crianças e que constam no quadro que se segue.

De referir que os valores numéricos apresentados no quadro resultam do facto de os alunos terem presente nos textos produzidos mais do que uma das atitudes referidas no respectivo quadro.

Quadro 4 – Atitudes das personagens da obra *A Galinha Xadrez*

Atitude personagem	Arrependimento	15
	Amizade	11
	Preguiça	7
	Força	6
	Má educação	5
	Egoísmo	3
	Boa educação	2
	Mentira	2
	Invenção	2
	Engano	1
	Excesso de trabalho	1
	Feia	1
	Errada	1
Atitude leitor	Concordância/discordância	10
	Pena	2

Nos textos examinados verificamos que os alunos têm arreigados juízos morais. Tal facto, pensamos que resulta das experiências entre adultos e outras crianças e que servem de *modelos* de integração social. Assim, podemos constatar pelos resultados obtidos que as atitudes que os alunos mais realçaram convergem para o *arrependimento* e a *amizade*. Valores que desde cedo resultam da conduta que praticam nas suas relações do quotidiano, como por exemplo nos jogos e nas brincadeiras inter pares em que a existência de *regras* dita a operacionalidade dos mesmos.

Neste sentido, Hersh, Reimer e Paolitto referem:

«Normalmente, hacia los 10 años, los niños también han desarrollado el modelo de reciprocidad y el concepto de intercambio justo. Estes modelos de juicio son lo que

generalmente constituyen los dos primeros estadios del juicio moral» (Hersh, Reimer e Paolitto, 1979: 73).

Eis alguns exemplos das produções dos alunos:

Arrependimento/amizade

«Nesta história, os amigos da Galinha Xadrez têm uma atitude muito feia quando comem o bolo sem a autorização da amiga, isso não se deve fazer. Contudo, também gostei que depois de fazerem a asneira corrigissem o erro, fazendo um bolo para a Galinha» (texto B- 29).

«Os amigos da galinha, o Porco Pino, o Pato Barato e o Rato Rota ao comerem o bolo que a galinha fez sozinha revelaram uma atitude má, mas quando eles fizeram outro para a sua amiga, isso sim, já foi uma atitude de verdadeiros amigos» (texto B-9).

«Eu acho que a primeira atitude dos amigos da Galinha não foi a melhor, mas depois arreponderam-se e fizeram outro bolo exclusivamente para a Galinha Xadrez, isso provou que eram verdadeiros amigos» (texto B-2).

Preguiça/Força

«Eu acho que a Galinha Xadrez era muito trabalhadora e remexida demais. A Galinha Xadrez devia trabalhar menos e descansar mais. O Porco, o Rato e o Pato foram preguiçosos e comeram o Bolo de Milho que a Galinha fez» (texto B-7).

Invenção/preguiça/arrependimento/má educação

«O Rato Rota inventou desculpas só para não trabalhar. Acho que os amigos da Galinha Xadrez ao terem esta atitude mostraram que eram preguiçosos. Também tiveram outra atitude errada quando comeram o bolo sem autorização, mas fizeram bem quando se arreponderam e fizeram outro bolo» (texto B-31).

Relativamente à atitude do leitor constatamos que grande parte dos alunos manifestou uma dupla opinião. Se por um lado, discordaram com as atitudes das personagens Porco Pino, Pato Barato e Rato Rota, no desenrolar da acção, pelo facto de não terem ajudado a Galinha Xadrez, por outro lado, concordaram com as atitudes destas personagens quando, no final da narrativa, se arrependem do mal feito.

Eis alguns exemplos das produções dos alunos:

Concordância/discordância

«Eu apesar de achar mal quando os amigos da Galinha Xadrez comeram o bolo, gostei da atitude deles em fazer outro bolo» (texto B-11).

«Os amigos, sem autorização, comeram o bolo todo e eu acho que isso é uma atitude errada. Mas também gostei quando eles se arrependeram e fizeram outro bolo para a sua amiga» (texto B-26).

Pena

«Eu até tive pena da Galinha Xadrez, com uns amigos tão preguiçosos, mas mesmo preguiçosos e ainda por cima comeram o bolo todinho» (texto B-30).

«Eu tive pena da Galinha Xadrez porque ela fez tudo sozinha» (texto B-20).

Referimos que os textos são ilustrados pelo que procedemos a uma análise aos desenhos, que registamos no quadro seguinte e de acordo com as categorias anteriormente referidas.

Quadro 5 – Desenhos

Personagens	Comuns	23
	Incomuns	2
Narrativa		3

Da análise realizada podemos constatar que maior parte dos alunos, quase a totalidade, desenharam personagens comuns. Alguns destes desenhos têm a identificação da personagem.

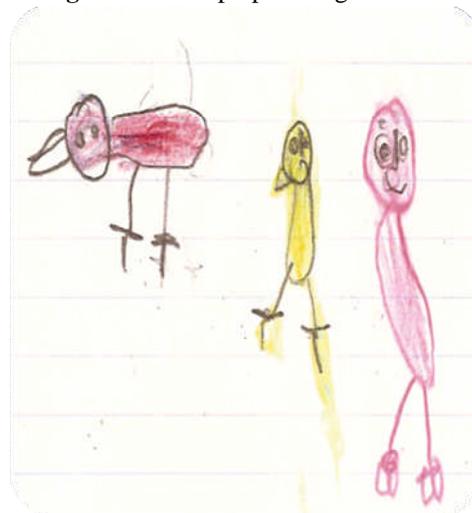
Exemplos de alguns desenhos:

Imagem n° 19: Tipo personagem comum



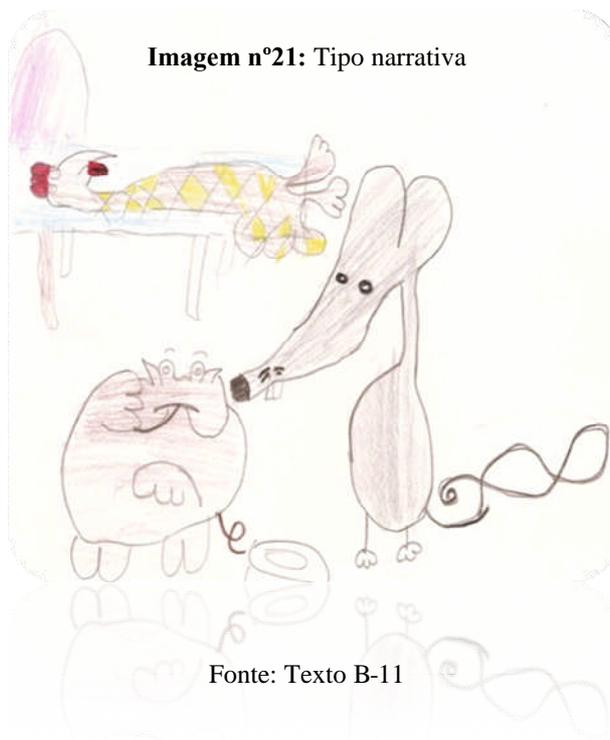
Fonte: Texto B-31

Imagem n° 20: Tipo personagem incomum



Fonte: Texto B-21

Imagem nº21: Tipo narrativa



Fonte: Texto B-11

5.3.2. Atitudes das personagens da obra *A Galinha Ruiva*

Tal como nos textos anteriores também nestes (Textos C) registámos as atitudes das personagens que estão presentes nas produções das crianças e que constam no quadro que se segue.

De referir que os valores numéricos apresentados no quadro resultam do facto de os alunos terem presente mais do que uma dessas atitudes nas suas produções.

Quadro 6 – Atitudes das personagens da obra *A Galinha Ruiva*

Atitude personagem	Preguiça	20
	Correcção	19
	Interesse	18
	Má educação	8
	Amizade	7
	Esforço	7
	Esperteza	3
	Injustiça	1
	Malandrice	1
Atitude leitor	Concordância	24
	Concordância/discordância	2
	Discordância	-

Da análise do quadro podemos verificar que a concentração dos resultados face às atitudes das personagens assenta em *correção, preguiça e interesse*. De entre estas atitudes podemos constatar que *correção* refere-se à personagem Galinha Ruiva e à sua atitude, no final da narrativa, de não partilhar o pão com os seus amigos. As atitudes *preguiça* e *interesse* referem-se às atitudes dos amigos da Galinha Ruiva em não a ajudarem nas tarefas agrícolas e quererem comer o pão que ela fez sozinha.

Eis alguns desses exemplos:

Correção/interesse/preguiça

«Acho que ela tomou a decisão certa, em não deixar os seus preguiçosos amigos comerem o pão» (texto C-8).

«Eu acho que a Galinha Ruiva tem razão (...). Os seus amigos não mereceram porque foram preguiçosos e não a ajudaram a fazer nada» (texto C- 9).

«Eu acho que ela fez bem porque eles eram preguiçosos, não fizeram nada e queriam comer» (texto C-25).

Força/interesse

«Na minha opinião a Galinha Ruiva fez bem em não dar o pão para eles provarem, porque ela semeou, colheu, debulhou, moeu e cozinhou sem ninguém a ajudar. Eles foram interesseiros porque não ajudaram a Galinha Ruiva nas tarefas e quiseram comer o pão. Ninguém quis trabalhar, mas para comer já queriam» (texto C-5).

Relativamente à atitude do leitor constatamos que maior parte dos alunos concordou com o desfecho da narrativa. Além disso, constatou-se que os alunos entenderam a história como uma lição, como se pode verificar pelas seguintes citações:

«E isto é uma lição para toda a gente que ouviu esta história» (texto C-9).

«Eu espero que esta história fique como lição» (texto C-1).

«Acho também que estes amigos e esta história foi uma lição para todos os que a ouviram» (texto C-2).

«Por isso, eu vos aviso, ajudai aqueles que precisam» (texto C- 4).

«O cachorrinho, o patinho e o gatinho aprenderam a lição» (texto C-21).

«Aprenderam uma lição por serem tão maus para a galinha e a galinha não desistiu! Plantou, colheu, debulhou, moeu e cozinhou. Já viram o que é fazer isto tudo sozinha?!» (texto C-19).

Estes textos, tal como os outros anteriores, também são ilustrados. Deste modo, seguimos o mesmo modelo de análise que registamos no quadro seguinte.

Quadro 7 – Desenhos

Personagens	Comuns	11
	Incomuns	1
Narrativa		14

Dos desenhos examinados constatámos que maior parte das produções convergem para acções relacionadas com a narrativa. No entanto, também há uma forte incidência na categoria personagens comuns. De referir que entre estes desenhos existem alguns com identificação das personagens.

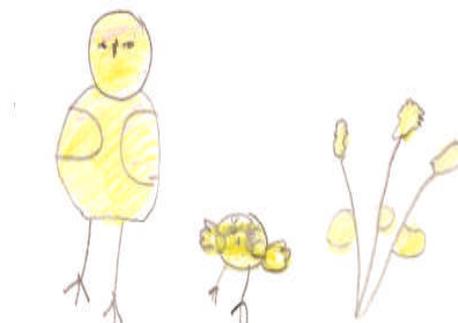
Exemplos de alguns desenhos:

Imagem nº 22: Tipo personagem comum



Fonte: Texto C-3

Imagem nº 23: Tipo personagem incomum



Fonte: Texto C-16

Imagem nº 24: Tipo narrativa



Fonte: Texto C-4

5.4. Escrita criativa

Para esta actividade solicitou-se aos alunos que imaginassem um encontro entre a Galinha Xadrez e a Galinha Ruiva. Dos textos produzidos (Textos D) resultaram narrativas que se podem analisar, no quadro seguinte, nas seguintes categorias:

- Forma discursiva. Forma de narrar: diálogo ou narrativa.
- Personagens. Personagens: protagonistas, várias ou criadas.
- Tema narrativo. Tipo de narração: rememoração (narrativa que lembra as histórias originais), nova história (narrativa criada), desenvolvimento da história existente (narrativa que resulta do desenvolvimento das histórias originais).
- Tema moral. Temas presentes nas narrativas: amizade, entreajuda, preguiça, inveja, fama, partilha, magia, equívoco, violência, arrependimento e discriminação.

Quadro 8 – Construção de uma história

Forma discursiva		Personagens		Tema narrativo		Tema moral	
Narrativa	17	Protagonistas	15	Desenvolvimento da história existente	12	Amizade	16
Diálogo	6	Várias	5	Nova história	6	Partilha	5
		Criadas	3	Rememoração	5	Entreajuda	3
						Preguiça	2
						Inveja	1
						Fama	1
						Discriminação	1
						Magia	1
						Equívoco	1
						Violência	1
						Arrependimento	1

Dos trabalhos analisados podemos observar que relativamente à forma discursiva os resultados concentram-se na narrativa. O diálogo, embora utilizado, não foi tão frequente. Relativamente às personagens, o maior número de textos focalizou as

protagonistas da narrativa, as Galinhas. No que concerne ao tema narrativo, este convergiu para o desenvolvimento das histórias existentes, no entanto surgiram algumas novas histórias. Já em relação ao tema moral, os resultados convergem para o tema amizade.

De referir que os valores numéricos apresentados no quadro, relativamente ao tema moral, resultam do facto de os alunos terem presente nos textos mais do que um desses temas, como poderemos constatar com os exemplos que se seguem:

Amizade/partilha

«- *Quero brincar contigo.*

- *Então, anda... Primeiro, vens comer do bolo que eu fiz e que tu gostas muito, é de milho»* (Texto D-6).

Amizade/discriminação

«- *Porque é que tu és ao xadrez?*

- *Porque nasci assim. – Respondeu a Galinha Xadrez.*

- *Que engraçado! És tão diferente! – Exclamou a Galinha Ruiva.*

- *Queres vir almoçar a minha casa?»* (Texto 22).

Amizade/entreeajuda

«*Mas estou tão cansada e ainda tenho de alimentá-los e dar-lhes atenção. Estou sem forças e sem paciência.*

- *Se quiseres posso ajudar-te. Dou-lhes comida e vou passear com eles para poderes descansar»* (texto D-19).

Os textos, tal como os anteriores, também são ilustrados pelo que se procedeu a uma análise dos mesmos e de acordo com as categorias já utilizadas.

Quadro 9 – Desenhos

Personagens	Comuns	12
	Incomuns	4
Narrativa		7

Dos desenhos examinados podemos constatar que uma parte dos alunos desenhou personagens comuns. De entre estes desenhos verificámos que maior parte das crianças desenhou as protagonistas da narrativa, tema sugerido. Contudo, a narrativa

também foi utilizada por alguns alunos. Também houve alunos que desenharam personagens incomuns que, em alguns casos, carecem de objectividade e noutros a suposta Galinha Ruiva aparece pintada de amarelo.

Daqui podemos inferir como Duborgel.

«Com efeito, a selecção e a aplicação das cores, tal como as formas de organizar o espaço gráfico, podem ser polarizadas, a diversos níveis, pela exigência de conformidade com o real, com a observação e com vigente ou, pelo contrário, sublinhar um comportamento de fantasia, de desvio ou de utilização de um código simbólico que implique a imaginação.» (Duborgel, 1992: 203)

Exemplos de alguns desenhos:

Imagem nº 25: Tipo personagem comum



Fonte: Texto D-8

Imagem nº 26: Tipo personagem incomum



Fonte: Texto D-17

Imagem nº 27: Tipo narrativa



Fonte: Texto D-4

5.5. Reconto das histórias

Para esta actividade solicitou-se aos alunos que recontassem as histórias narradas. Para isso facultou-se um documento⁵⁸ no qual os alunos ilustraram e recontaram por escrito as histórias. De referir que esta actividade decorreu aquando da exploração de cada um dos contos.

Dos textos produzidos (textos E – A Galinha Ruiva; textos F – A Galinha Xadrez) resultaram narrativas que se podem analisar nas seguintes categorias:

- Personagens. Referimo-nos às personagens das narrativas originais. Para isso utilizamos personagens fiéis, isto é, reconto da narrativa sem alteração de dados face às personagens do conto original. E personagens criadas, isto é, reconto da narrativa mas com alteração de dados face às personagens do conto original.
- Narrativa. Referimo-nos ao desenvolvimento da narrativa: sequencial, seguiu o desenvolvimento da acção em relação ao conto original; alterada, não respeitou o desenvolvimento da acção em relação ao conto original; incompleta, seguiu o desenvolvimento da acção em relação ao conto original, mas “saltou” alguma passagem/acção.

Relativamente à ilustração os trabalhos foram analisados nas seguintes categorias:

- Em conformidade com o texto. Ilustra o texto.
- Distinto do texto. Não ilustra o texto.

Quadro 10 – Reconto de *A Galinha Ruiva*

Personagens	“Fieis”	13
	Criadas	1
Narrativa	Sequencial	14
	Alterada	-

Dos trabalhos examinados podemos verificar que os alunos recontaram, cada um à sua maneira, a história anteriormente narrada. Houve um caso (texto E-28) cujo aluno alterou uma das personagens, nomeadamente o gatinho pelo porquinho. Tal facto, por conhecer outra versão da história. No entanto, obedeceu à sequência da narrativa:

⁵⁸ O guião deste documento encontra-se em anexo.

«Era uma vez a Galinha Ruiva e ela encontrou um grão de trigo e ela disse aos amigos se queriam ajudar a semear. O patinho disse que não, o porquinho disse que não e o cachorrinho também disse que não» (texto E-28).

Quadro 11 – Desenhos

Ilustração	Em conformidade com o reconto	Distinto do reconto
		14

Desta análise podemos constatar que os alunos desenharam de acordo com os textos produzidos, realçando inclusive as acções do ciclo do pão que a Galinha Ruiva realizou.

Exemplo de um trabalho:

Imagem n° 28: Tipo em conformidade com o texto

Panel 1: et galinha Ruiva encontrou um grão de trigo. Pediu aos seus amigos se ajudavam a semear o grão de trigo só que eles disseram não.

Panel 2: então, ela semou tudo sozinho.

Panel 3: Depois colheu e debulhou tudo sozinho porque os amigos eram curiosos e interessados.

Panel 4: Depois foi para casa e começou a fazer o pão.

Panel 5: Depois foi para casa e começou a fazer o pão.

Panel 6: et galinha Ruiva pediu aos seus amigos se queriam ajudá-la a comer e eles disseram que sim, só que ela não deixou e ela comeu com a ajuda dos seus pintalhões.

Quadro 12 – Reconto de *A Galinha Xadrez*

Personagens	“Fieis”	14
	Criadas	-
Narrativa	Sequencial	10
	Alterada	3
	Incompleta	1

Da análise deste quadro podemos constatar que na generalidade os alunos recontaram a história de forma sequencial e de acordo com as personagens da narrativa. Contudo registaram-se alguns casos em que houve uma alteração de dados da história, nomeadamente, na segunda mensagem deixada pelo Rato Rota e no desfecho da história.

Na narrativa, quando a Galinha Xadrez vai a casa do Rato Rota para que este ajude a mexer a massa, ela encontra a seguinte mensagem:

«Saí, fui jogar pelota» (Trezza, 2005: 10).

De outro modo, alguns alunos recontaram:

«Depois bateu a massa, mas a massa estava muito difícil de bater, então foi a casa do Rato Rota só que ele não estava, tinha ido a uma festa» (texto F-22).

«Mas ele não estava. Deixou uma carta a dizer que foi a uma festa» (texto F-28).

Relativamente ao desfecho, a história original termina com a reposição da situação. Os amigos fizeram outro bolo, mas não há referência de o terem partilhado:

«Para reparar o mal feito, os três fizeram outro bolo.

-Para a amiga do peito!

A Galinha ficou tão contente, que sua alegria contagiou toda a gente.

E, de feliz que ficou a rapaziada, a turma da Galinha nunca mais ficou parada» (Trezza, 2005: 20-22).

No entanto, os alunos recontaram:

«Os amigos da Galinha arrependem-se e fizeram outro bolo para a Galinha Xadrez. E como a Galinha foi muito amiga deu-lhes uma fatia de bolo» (texto F-29).

«Mas os amigos arrependem-se e fizeram outro bolo para a Galinha. A Galinha ficou muito feliz que até repartiu pelos três amigos» (texto F-22).

Também se registou um caso de narrativa incompleta, texto F-27, em que o aluno “saltou” uma passagem da narrativa, nomeadamente a da loiça. Na narrativa, quando a Galinha Xadrez terminou de fazer o bolo, pediu:

«- Seu Porco, me ajuda a lavar prato?» (Trezza, 2005: 12).

O aluno referido, reconta:

«Quando o bolo estava pronto, a Galinha foi descansar um pouco. E os amigos começaram a comer o bolo sem autorização» (texto F-27).

Quadro 13 – Desenhos

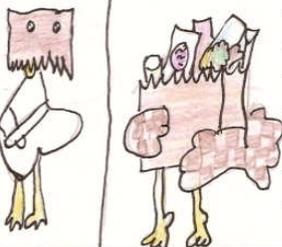
Ilustração	Em conformidade com o reconto	Distinto do reconto
	12	2

Dos desenhos examinados podemos constatar que as crianças desenharam de acordo com as suas produções escritas, excepto duas, cujo desenhos não são muito claros.

Exemplos de trabalhos:

Imagem nº 29: Tipo em conformidade com o texto

➤ Reconta e ilustra a história.

 <p>Era uma vez uma Galinha Xadrez que tinha três amigos: o Sr. Porco, o Sr. Pato e o Sr. Coelho. Um dia decidiu fazer um bolo de milho para os seus amigos.</p>	 <p>Quando o bolo já estava feito, a Galinha tinha de lavar a loiça. Ela pediu ajuda ao Sr. Pato para a lavar. Eles o Sr. Pato estava a lavar também. E a Galinha teve de lavar a loiça sozinha.</p>
 <p>Como o bolo era difícil de fazer pediu ao Sr. Pato para ir às compras. Mas o Sr. Pato estava muito cansado, e não ajudou. A Galinha foi às compras sozinha.</p>	 <p>Como estava muito cansada a Galinha foi descansar. No bolo que tanto trabalho lhe deu.</p>
 <p>A seguir foi pedir ajuda ao Sr. Pato para moer a massa. O Sr. Pato não estava, deixou uma carta a dizer que foi jogar futebol. E a Galinha moeu a massa sozinha.</p>	 <p>Quando os amigos tinham acabado de fazer os seus biscoitos, o Sr. Pato e o Sr. Coelho tinham acabado de fazer o bolo que a Galinha tinha acabado de fazer e sem perceberem mais, começaram a comer o bolo. E quando deram por ela que não tinham deixado para a Galinha decidiram fazer outra bolo. Quando a Galinha viu o bolo disse: "Obrigado" e assim o Sr. Pato, o Sr. Coelho, o Sr. Coelho e a Galinha Xadrez comeram o bolo todos juntos.</p>

Fonte: Texto F-19

Imagem nº 30: Tipo distinto do texto

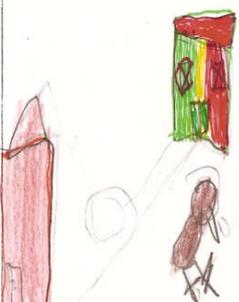
História da Galinha Xadrez (cont.)

21

Reconta e ilustra a história.



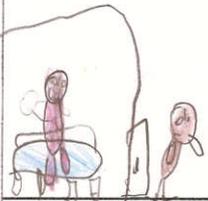
Era uma vez uma Galinha Xadrez que tinha três amigos: o Bato Bato, o Pato e o Cati. Ela queria fazer um bolo muito bom para os seus amigos.



Ela foi pedir ajuda ao Pato Bato para ir às compras mas o Bato Bato não ajudou a Galinha Xadrez foi às compras sozinha.



Como o bolo era difícil de fazer a Galinha Xadrez pediu ajuda ao Bato Bato para fazer o bolo mas o Bato Bato não ajudou a Galinha Xadrez foi a uma loja de pastelaria para comprar o bolo.



Depois de estar muito cansada a Galinha Xadrez ainda tinha a loiça para lavar. Então, foi pedir ajuda ao Bato Bato, mas ele não ajudou. A Galinha Xadrez lavou a loiça sozinha.



Como estava muito cansada a Galinha Xadrez não conseguiu dormir. Os amigos entraram e apertaram e comaram o bolo todos sem perceberem.



Quando deram conta que não diziam o bolo para a sua amiga perceberam-se e fizeram outro bolo. A Galinha Xadrez ficou muito contente com os seus amigos.

Fim

Fonte: Texto F-21

5.6. Dramatização da obra *A Galinha Xadrez*

Para realizar esta actividade foi necessário a conjugação de vários elementos, nomeadamente a preparação dos actores, cenário, espaço cénico/espço público e adereços. Embora, não fosse uma sala de espectáculos, procuramos (re)criar o espaço destinado à representação de forma a transmitir gosto pela arte de representar aos alunos. Por outro lado, procuramos despertar a curiosidade do “público” e *aconchegá-los* à peça que iam ver.

Podemos analisar a peça em dois momentos: anterior à dramatização e durante a dramatização.

Em relação ao primeiro momento constatámos que os alunos mostraram-se muito empenhados e motivados pela actividade, elaborando convites e outros acessórios necessários à peça, arranjando adereços e difundindo a peça a locais exteriores à escola, de tal modo que encarregados de educação e alguns familiares dos alunos vieram assistir à dramatização.

Quanto ao segundo momento constatámos que os alunos empenharam-se muito para que a representação resultasse em pleno. De referir que no final de cada sessão, o público infantil pediu para que voltassem a repetir a peça.

Referimos ainda que esta actividade se encontra em suporte digital (Anexos).

Conclusões

Ao entrar no mundo maravilhoso, em que o empírico e a fantasia se cruzam, a criança apreende valores essenciais à vida em sociedade de forma aprazível, pois o mundo do «faz de conta» é o mundo com o qual a criança mais se identifica. Como sabemos a literatura infantil é um meio através do qual o adulto comunica à criança vivências sociais. Dialogar com a criança neste sentido é ajudá-la a entender o mundo que a rodeia e fazê-la perceber da importância da literatura como abertura a «novas realidades».

Neste âmbito, não podemos ignorar o valor pedagógico da literatura, já sobejamente afirmado. Assim, consideramos a questão da recepção leitora, a fábula e as múltiplas linguagens como aspectos a ter em conta na ligação entre a criança e a literatura.

Levar a criança a aventurar-se nos «bosques da ficção» requer, em primeiro de tudo, a sua aceitação ao texto. Requer ainda uma criança activa, que se entrega ao texto, que o interpreta, cooperando com o autor, numa leitura construtiva, como alega Eco relativamente à Teoria da Cooperação Interpretativa. Para isso é necessário estimular-lhes a atenção. Permitir à criança esta possibilidade é contribuir para a dotar de novas experiências, novas realidades, novas visões, sobre o mundo. Este facto, possibilita à criança, por um lado, desenvolver o imaginário e a competência literária e, por outro, construir a sua personalidade de forma íntegra capaz de levá-la agir na sociedade de forma interveniente e justa.

Neste processo, é fulcral *ouvir* a criança. De acordo com a teoria da recepção, o leitor tem um papel preponderante na *validação* de uma obra de arte na medida em que é capaz de co-produzir no texto no acto da leitura.

Sabemos que quando um conto é contado a uma criança a mente dela reproduz outro. Tal facto, leva-nos à questão das múltiplas interpretações que se podem fazer de um texto. Dos textos produzidos pelas crianças neste estudo, podemos comprovar que cada criança interpretou as obras seleccionadas de forma muito própria, facto que advém do carácter plurissignificativo do texto literário ao possibilitar múltiplas interpretações. Interpretar, já o dissemos, não é só descodificar os signos da língua, é perceber o que se pretendeu transmitir e ser capaz de construir novos significados. Falamos da fidelidade ao texto, isto é, a capacidade de perceber a mensagem e de inferir sobre ela. Foi o que resultou das produções dos alunos. Uns valorizaram as personagens, outros realçaram temas morais, dos quais assentava a estrutura das narrativas, mas todos

perceberam as mensagens dos contos – a existência do «eu» e do Outro. Ao estimulá-los o imaginário, ressaltaram valores tão grandes como a amizade e a partilha, valores essenciais para a convivência social.

Assim, podemos constatar que a fábula representa uma potencialidade de leitura na medida em que não só estimula o imaginário como conduz à asserção de valores. A existência de animais humanizados, espelhando o comportamento humano na sua diversidade, institui no imaginário infantil um olhar mais humanista sobre si e o Outro porque desde tenra idade que a criança olha os animais afectuosamente.

Neste sentido, pensamos que a antropomorfização existente nas histórias, mais concretamente nas fábulas, ajuda a criança a compreender o mundo empírico, a realidade quotidiana, de forma mais aprazível. Entre a fantasia da criança e os *sonhos* dos adultos vivencia-se a realidade e constrói-se a personalidade daqueles que serão os homens de amanhã.

Correlativamente ao que já foi referido, subjaz a importância das múltiplas linguagens. Como sabemos a percepção do mundo pela criança é exteriorizada pelas múltiplas linguagens que ela realiza.

É pelo rabisco, pelo desenho, no brincar ao «faz de conta», que a criança expressa as suas ideias, as suas vivências e torna claro o que parecia obscuro. O que para nós adultos os rabiscos são só rabiscos, para a criança os rabiscos enchem-se de significado porque representam algo. Este facto permite-nos realçar a importância da ligação existente entre linguagem plástica e verbal, na medida em que para a criança a linguagem plástica ajuda a tornar compreensível a linguagem verbal. De certa forma, é um meio que ajuda a criança a *arrumar* a sua casa interior. Tal facto, constatamos pela existência de personagens imaginárias nos desenhos dos alunos, como por exemplo, as Galinhas Ruiva e Xadrez, o Pato Barato, o Rato Rota, como suporte da linguagem verbal.

Deste nosso olhar sobre o universo literário consideramos importante enfatizar a necessidade de mudar mentalidades face ao livro e à leitura para que a prática da leitura não seja uma mera leitura, mas uma aventura literária. Neste sentido, é emergente desbravar mentalidades no que concerne à infância, literatura e imaginário de modo a possibilitar à criança aceder a um mundo no qual irá explorar caminhos interiores necessários ao seu crescimento.

Defendemos a leitura mais frequente de fábulas como fio condutor de uma educação pelos valores. A antropomorfização, perante a qual a criança se move à

vontade, estimula não só o imaginário, como ajuda o desenvolvimento da criança, quer a nível da competência leitora ao inferir sobre os textos, quer a nível emocional ao resolver conflitos interiores.

Sabemos que actualmente este género literário caiu em desuso, talvez uma perda que ainda não tomamos verdadeiramente consciência da sua importância no campo educacional. Lembremos que os pedagogos e mestres da Antiguidade recorriam às fábulas para educar, moralizar e divertir.

Concluimos este trabalho cientes de que muito ficou por dizer neste universo literário, mais propriamente o infantil, mas que nem por isso é de menor valor. Por ser infantil, é necessário um olhar atento e redobrado do adulto.

O nosso anseio é que as crianças tenham todo o tempo do mundo para serem crianças. Brincando, aprendendo. E, aprendendo brincando.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Vieira de, **CASCUDO**, Luís da Câmara (1972) *Grande Fabulário de Portugal e do Brasil*, Lisboa: Edições Artísticas Fólio.

ALMODÓVAR, António Rodríguez (2004) *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

ARASSE, Daniel (1998) Imágenes y Símbolos, in *Dicionário Histórico de La Ilustración*, Madrid: Alianza Editorial.

ARAÚJO, Alberto Filipe, **BAPTISTA**, Fernando Paulo (2003) *Variações sobre o Imaginário. Domínios, teorizações e práticas Hermenêuticas*, Lisboa: Instituto Piaget.

ARAÚJO, Alberto Filipe, **WUNENBURGER**, Jean-Jacques (2003) Introdução ao Imaginário, in *Variações sobre o Imaginário. Domínios, teorizações e práticas Hermenêuticas*, Lisboa: Instituto Piaget.

ARAÚJO, Alberto Filipe (s/d) *Educação e Imaginário. Da criança mítica às imagens da infância*, Maia: Instituto Superior da Maia.

ARIÈS, Philippe (1988) *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*, Lisboa: Relógio D'Água.

ARROYO, Ciriaco Morón (2001) La lectura ideal y el ideal de la lectura, in Pedro Cerrillo & Jaime Garcia Padrino (Coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

AUSTIN, J. I. (1990) *Quando dizer é fazer: palavras e ação*, Porto Alegre: Artes Médicas.

AZEVEDO, Fernando Fraga de (Coord) (2003) A criança, a língua e o texto literário: da Investigação às Práticas. *Actas do 1º Encontro Internacional*, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

AZEVEDO, Fernando (2004) Intertextos Fundamentais na Constituição de um Cânone Literário para a Infância, in *Malasartes, Cadernos de Literatura para a infância e a juventude, nº13 (Dezembro – 2003/Junho – 2004)*, 13-17.

AZEVEDO, Fernando Fraga de (2006) *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

AZEVEDO, Fernando (Coord.) (2006) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*, Lisboa: Lidel.

BACHELARD, Gaston (1989) *A Psicanálise do fogo*, Lisboa: Litoral Edições.

BACHELARD, Gaston (2005) *A Poética do Espaço*, São Paulo: Martins Fontes.

BACHELARD, Gaston (2005) *A Água e os sonhos*, São Paulo: Martins Fontes.

BARBOSA, M. Henedina, **CASTRO**, S. L. (2002) O livro adaptado como meio de inclusão das crianças com N.E.E., in *Actas do 3º Encontro de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

BECHTEL, Guy (1974) *Os grandes livros misteriosos*, Lisboa: Edições 70.

BETTELHEIM, Bruno (1991) *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Lisboa, Bertrand.

BRAGA, Teófilo (2002) *Contos Tradicionais do Povo Português*, Volume 2, Lisboa: Dom Quixote.

BRANCROFT, Anne (1990) *As origens do Sagrado*, Lisboa: Estampa.

BREITMAN, André Koogan (2003) *A Galinha Ruiva. Um Conto Popular Inglês*, São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas.

CAEIRO, Alberto (1997) *O Guardador de rebanhos*, Porto: Civilização.

CALVINO, Ítalo (1999) *Sobre o Conto de Fadas*, Lisboa: Teorema.

CATÓLICA, Catecismo da Igreja (1993) Sacramento da Eucaristia, *Artigo 3*, Coimbra: Gráfica.

CAVALCANTI, Joana (2004) *Caminhos da literatura infantil e juvenil. Dinâmicas e vivências pedagógicas*, São Paulo: Paulus.

CERRILLO, Pedro & **GARCIA PADRINO**, Jaime (Coord.) (1990) *Literatura Infantil*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

CERRILLO, Pedro & **GARCIA PADRINO**, Jaime (Coord.) (2001) *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

CERRILLO, Pedro, **YUBERO**, Santiago (Coord.) (2003) *La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del máster de promoción de la lectura y literatura infantil*, Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha.

CERRILLO, Pedro, **LARRAÑAGA**, Elisa, **YUBERO**, Santiago (2002) *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como processo de aprendizaje*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

CERRILLO, Pedro (2007) Educar para leer y educar para escribir, in *Actas del V Seminario Internacional de «Lectura y Patrimonio». Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*, Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.

CERVERA, Juan (1997) *La creación literária para niños*, Bilbao: Ediciones Mensajero.

CERVERA, Juan (1993)

CHARTIER, Anne-Marie (2005) Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil, in vários, *Leituras Literárias: Discursos Transitivos*, Belo Horizonte: Autêntica.

CHEVALIER, Jean, **GHEERBRANT**, Alan (1997), *Dicionário dos Símbolos*, Lisboa: Círculo de Leitores.

COLOMER, Teresa (1996) *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid: Celeste Ediciones.

COLOMER, Teresa (2002) *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

COQUET, Eduarda (2002) A ilustração tridimensional (as imagens que querem fugir dos livros), in *Actas do 3º Encontro de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

COUTINHO, Virgínia (S/d) *Contas Infantis*. Acedido a 21 de Abril de 2007, em <http://contasinfantis.blogspot.com>.

DALY, Patrícia Calonje (2007) Un reencuentro transformador: jóvenes universitarios y literatura infantil e juvenil, in *Actas del V Seminario Internacional de «Lectura y Patrimonio». Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

DÍAZ ARMAS, Jesús (2003) “El libro dentro del libro: aspectos de la metaficción en la literatura infantil y juvenil”, in Ruzicka Kenfel, y Vásquez García, C. & Lorenzo García, L. (Ed.) *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 1, 25-51.

DOHME, Vania (2000) *Técnicas de contar Histórias. Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*, São Paulo: Informal.

DUBORGEL, Bruno (1992) *Imaginário e Pedagogia*, Lisboa: Instituto Piaget.

DURAND, Gilbert (1989) *Estruturas antropológicas do Imaginário*, Lisboa: Presença.

DURANT, Gilbert (1993) *A Imaginação Simbólica*, Lisboa: Edições 70.

DW-WORLD.DE, (2005) *Contos dos irmãos Grimm declarados Património Mundial*. Acedido a 1 de Novembro de 2007, em <http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,1625782,00.html>.

ECO, Umberto (1997) *Seis passeios nos bosques da ficção*, Lisboa: Difel.

- ECO**, Umberto (1990) *Os limites da interpretação*, Lisboa: Difel.
- ECO**, Umberto (2006) *A definição da arte*, Lisboa: Edições 70.
- ECUMÉRICO**, Concílio (1992) *Lumen Gentium, Vaticano II. Documentos Conciliares e Pontifícios, capítulo 11*, Braga: A.O.
- ELIADE**, Mircea (s/d) *O Sagrado e o Profano*, Lisboa: Livros do Brasil.
- ELIADE**, Mircea (1989) *Aspectos do Mito*, Lisboa: Edições 70.
- ELIADE**, Mircea (1989) *O mito do eterno retorno*, Lisboa: Edições 70.
- ELIADE**, Mircea (1997) *Tratado de História das Religiões*, Lisboa: Asa.
- FEDRO** (1990) *Fábulas*, Lisboa: Editorial Inquérito.
- FRANCO**, José António (1999) *A poesia como estratégia*, Porto: Campo das Letras.
- FRANZ**, Marie-Louise Von (1995) *L'interprétation des contes de fées*, Paris: Édition Albin Michel.
- GALLAND**, Antoine (2004) *As Mil e Uma Noites*, Lisboa: Estampa.
- GARCIA**, María José Molina, **BALLESTEROS**, Elena Gómez-Villalba (2007) *La animación lectora en educación infantil a través de la lectura de imágenes, in Actas del V Seminario Internacional de «Lectura y Patrimonio». Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- GARCÍA SOBRINO**, Javier (2000) *A criança e o livro*, Porto: Porto Editora.
- GÓES**, Maria Lúcia Pimentel de Sampaio (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.
- GÓMEZ DEL MANZANO**, Mercedes (1988) *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*, Porto: Porto Editora.
- GONÇALO**, Maria Manuela Gândara (2002) *O encanto do baú da memória, in Armindo Mesquita (Coord.) Pedagogias do Imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*, Porto: Asa.
- GRANT**, Neil (2005) *A vida quotidiana na Europa Medieval*, Lisboa: Caminho.
- GUIMARÃES**, Ana Paula (s/d) *Cuidar da criação. Galinhas, galos, frangos e pintos na tradição popular portuguesa*, Lisboa: Círculo de leitores.

HERSH, R., REIMER, J., PAOLITTO, D. (1979) *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid: Narcea.

HOUAISS, António, SALLES VILLAR, Mauro (2002) *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, Lisboa: Círculo de Leitores.

HOWARTH, Sarah (1994) *A Idade Média*, Lisboa: Caminho.

HUSAIN, Shahrukh (2001) *Divindades Femininas*, Taschen.

ISER, Wolfgang (1989) La estructura apelativa de los textos, in *Rainer Warning (ed.) Estética de la recepción*, Madrid: Visor.

JAEGER, Werner (1979) *PAIDEIA. A Formação do Homem Grego*, Lisboa: Aster.

JOLLES, André (s/d) *Conto*. Acedido a 10 de Fevereiro de 2007, em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/conto>.

LA FONTAINE, Jean (s/d) Livre I. Acedido a 12 de Novembro de 2007, em: <http://www.idlf.com/lesfables/livre1>.

LAROUSSE, Nova Enciclopédia (1997), Lisboa: Círculo de Leitores.

LÓPEZ-CASERO, Dolores González (2007) Edición infantil: la selección como condición importante para formar lectores, in *Actas del V Seminario Internacional de «Lectura y Patrimonio». Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*, Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.

LLUCH, Gemma (2003) *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

LLUCH, Gemma (2007) La literatura juvenil y otras narrativas periféricas, in *Actas del V Seminario Internacional de «Lectura y Patrimonio». Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*, Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.

MAIA, Gil (2003) Entrelinhas: quando o texto também é ilustração, in *Actas do IV Encontro Nacional (II Internacional) de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente*, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

MAIA, Gil (2005) As capitais da ilustração, in *No Branco do Sul as Cores dos Livros. 5º Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens – 2003 – Actas*, Lisboa: Caminho.

MEIRELES, Maria Teresa, FREITAS, Ana Maria (2005) *Os Dez Mandamentos dos Contos*, Lisboa: Apenas Livros.

MÉLÉTINSKI, Evguéni (2003) O estudo estrutural e tipológico do conto, in Vladimir Propp *Morfologia do Conto*, Lisboa: Vega.

MENDOZA FILLOLA, António (2007) El proceso lector. Proceso y metacognición, in *Actas del V Seminario Internacional de «Lectura y Patrimonio»*. *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*, Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.

MESQUITA, Armindo (Coord.) (2002) *Pedagogia do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*, Porto: Asa.

MESQUITA, Armindo (2003) Pinóquio e a educação para os valores, in *Actas do I Encontro Internacional em A criança, a língua e o texto literário: da Investigação às Práticas*, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

MESQUITA, Armindo (2005) *A Estética da Recepção na Literatura Infantil*. Acedido a 17 de Novembro de 2005, em: http://www.comidia.ufrn.br/entrelinhas/art_estetica.htm.

MESQUITA, Armindo (2007) Para uma Poética da leitura infantil, in Fernando Azevedo, Joaquim Machado de Araújo, Cláudia Sousa Pereira e Alberto Filipe Araújo (Orgs.), *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil*, Vila Nova de Gaia: Gailivro.

MÉSSEDER, João Pedro (2002) *Breviário do Sol*, Lisboa: Caminho.

MINK, Janis (2001) *Miró*, Lisboa: Taschen.

MOREIRA, Lino (2002) Histórias Infantis e Desenvolvimento do Espírito Crítico da Criança, in *Actas do 3º Encontro de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

MORISSETE, Dominique, **GINGRAS**, Maurice (1994) *Como Ensinar Atitudes. Planificar, Intervir, Avaliar*, Porto: Asa.

MUZERELLE, Denis (2002) *La confection des manuscrits*. Acedido a 15 de Fevereiro de 2008, em: <http://www.enluminures.culture.fr/documentation/enlumine/fr/>.

ORSENNA, Erik (2003) *A gramática é uma canção doce*, Porto: Asa.

ORTIZ, César Sanchez (2007) Leer y cantar... La presencia de la poesia popular en libros escolares, in *Actas del V Seminario Internacional de «Lectura y Patrimonio»*. *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*, Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.

PACHECO, Patrícia da Silva (s/d) A linguagem literária: sua especificidade e seu papel, *in* vários, *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*, Belo Horizonte: Autêntica.

PALMER, Richard E. (s/d) *Hermenêutica*, Lisboa: Edições 70.

PARAFITA, Alexandre (1999) *A Comunicação e a Literatura Popular*, Lisboa: Plátano.

PARAFITA, Alexandre (2002) Prefácio, *in* Armindo Mesquita (Coord.) *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*, Porto: Asa.

PARAFITA, Alexandre (2006) *A Mitologia dos Mouros*, Porto: Gailivro.

PARDIÑAS, Maria Jesus Agra, **RECHOU**, Blanca-Ana Roig (2007) Artetextos: Los Albumes Infantiles, *in* Fernando Azevedo, Joaquim Machado de Araújo, Cláudia Sousa Pereira e Alberto Filipe Araújo (Orgs.), *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil*, Vila Nova de Gaia: Gailivro.

PAZ, Noemi (1995) *Mitos e Ritos de Iniciação nos Contos de Fadas*, São Paulo: Pensamento.

PENNAC, Daniel (2001) *Como um Romance*, Porto: Asa.

PERRAULT, Charles (1896) *Contes de Fées*, Paris: Hachette.

PERROT, Jean (2002) L'illustration des contes, *in* Armindo Mesquita (Coord.) *Pedagogia do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*, Porto: Asa.

PHILIP, Neil (1996) *Livro Ilustrado de Mitos – Contos e lendas do mundo*, Lisboa: Círculo de Leitores.

PROPP, Vladimir (2003) *Morfologia do Conto*, Lisboa: Vega.

QUENTAL, Antero (1991) *Poesia Completa*, Lisboa: Círculo de Leitores.

REIS, Carlos, **LOPES**, Ana Cristina M. (2002) *Dicionário de Narratologia*, Coimbra: Almedina.

RISCADO, Leonor (2002) A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público, *in* *Actas do 3º Encontro de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

RODARI, Gianni (2004) *Gramática da Fantasia*, Lisboa: Caminho.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio (2004) *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

ROGGERO, Marina (1998) *Educación*, in *Diccionario Histórico de la Ilustración*, Madrid: Alianza Editorial.

RUY, José Carlos (s/d) *A mestiçagem é sinónimo de democracia racial?* Acedido a 10 de Janeiro de 2008, em: <http://www.espacoacademico.com.br/046/46cruy.htm>.

SANCHEZ CORRAL, Luís (2003) “El texto y la competência literaria infantil y juvenil”, in Pedro Cerrillo & Santiago Yubero (Coord.) *La formación de mediadores par la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil*, Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura Y Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp.171-182.

SANCHEZ CORRAL, Luís (2007) *Lectura e identidade: es posible la educación literaria?*, in *Actas del V Seminario Internacional de «Lectura y Patrimonio». Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*, Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.

SARMENTO, Manuel Jacinto, **PINTO**, Manuel (1997) *As crianças: contexto e Identidades*, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2003c) *Imaginário e Culturas da Infância. Cadernos de Educação (Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Pelota, RS, Brasil) ano 12, nº 21: 51-69.*

SARMENTO, Manuel Jacinto (2003) *Imaginário e culturas da infância, in História, Educação e Imaginário. Actas do VI colóquio de História, Educação e imaginário.* Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2004) “As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade”, in M. J. Sarmento, e A. B. Cerisara, (Coord.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação.* Porto: Asa (9-34).

SARMENTO, Manuel Jacinto (2007) “Interculturalidade nas Culturas Infantis”, in Leni Dornelas (org.) *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância.* Petrópolis. Vozes (19-40).

SHAVIT, Zohar (2003) *Poética da Literatura para Crianças*, Lisboa: Caminho.

SHAVIT, Zohar (2007) *Freedrom in Marginality: the constraints of writing for children, resulting from its marginal position*, in Fernando Azevedo, Joaquim Machado de Araújo, Cláudia Sousa Pereira e Alberto Filipe Araújo (Orgs.), *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil*, Vila Nova de Gaia: Gailivro.

SILVA, Vítor M. de Aguiar e (1981) “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil”, in Domingos Guimarães de Sá, *A Literatura Infantil em Portugal.*

Achegas para a sua história (catálogo bibliográfico e discográfico), Braga: Editorial Franciscana.

SILVA, Vítor M. de Aguiar e (2001) *Teoria da literatura*, Coimbra: Almedina.

SISTO, Celso (2005) *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*, Curitiba: Positivo.

S. JOÃO (1976) Multiplicação dos pães, *in Bíblia Sagrada*, Lisboa: Verbo.

S. MATEUS (1976) Aparição na Galileia: Missão universal, *in Bíblia Sagrada*, Lisboa: Verbo.

S. MARCOS (1976) A negação de Pedro, *in Bíblia Sagrada*, Lisboa: Verbo.

SOUZA, Renata Junqueira de (2006) A poesia no contexto escolar: sons e rimas formando leitores, *in* Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*, Lisboa: Lidel.

TAMÉS (1990) Del cuento oral a la narrativa infantil de autor, *in* Cerrillo & Garcia Padrino (coord.) *Literatura Infantil*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

TRAÇA, Maria Emília (1992) *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças*, Porto: Porto Editora.

TREZZA, Rogério S. (2005) *A Galinha Xadrez*, São Paulo: Brinque-Book.

VARGA, A. Kibédi (1981) *Teoria da Literatura*, Lisboa: Editorial Presença.

VELOSO, Rui Marques (2002) Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância, *in* *Actas do 3º Encontro de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

VODICKA, Félix (1989) La estética de la recepción de las obras literarias, *in* Rainer Warning (ed.) *Estética de la recepción*, Madrid: Visor.

WOJCIECHOWSKA, Danuta (2005) A Ilustração de livros para crianças, *in* *No branco do Sul as cores dos livros – Encontros sobre Literatura para crianças e jovens – 2001-2002 – Actas*, Lisboa: Caminho.

YUBERO, Santiago (2001) Animación a la lectura en diversos contextos, *in* Cerrillo & Garcia Padrino (Coord.) *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Lista de Imagens:

Imagem nº 1: Boneca de milho. Imagem digitalizada e reduzida, de Husain, 2002: 71.

Imagem nº2: Galinha Ruiva com foice. Imagem digitalizada e reduzida, de Breitman, 2004: 10.

Imagem nº 3: Biombo de *A Galinha Xadrez*. Imagem digitalizada e reduzida de Trezza, 2005: 3.

Imagem nº4: Pato Barato de *A Galinha Xadrez*. Imagem digitalizada e reduzida de Trezza, 2005: 8.

Imagem nº5: Mensagem de Rato Rota de *A Galinha Xadrez*. Imagem digitalizada e reduzida de Trezza, 2005: 6.

Imagem nº6: Banho de Porco Pino de *A Galinha Xadrez*. Imagem digitalizada e reduzida de Trezza, 2005: 12.

Imagem nº 7: Galinha Xadrez «Quebrada» de *A Galinha Xadrez*. Imagem digitalizada e reduzida de Trezza, 2005: 14.

Imagem nº8: Apresentação da Galinha Xadrez de *A Galinha Xadrez*. Imagem digitalizada e reduzida de Trezza, 2005: 3.

Imagem nº 9: Apresentação de Porco Pino de *A Galinha Xadrez*. Imagem digitalizada e reduzida de Trezza, 2005: 4.

Imagem nº 10: Apresentação de Pato Barato de *A Galinha Xadrez*. Imagem digitalizada e reduzida de Trezza, 2005: 5.

Imagem nº11: Nova mensagem de Rato Rota de *A Galinha Xadrez*. Imagem digitalizada e reduzida de Trezza, 2005: 10.

Imagem nº12: Bruna em *A Galinha Xadrez*. Imagem fotografada por nós durante a dramatização da obra *A Galinha Xadrez*, em 21 de Junho de 2007.

Imagem nº 13: «Only from the darkness do we see the light...». Retirada em 28 de Setembro de 2007, de <http://www.tjapukai.com.au/nightshow.html>.

Imagem nº14: Sem título. Retirada em 17 de Fevereiro de 2007, de http://www.carcasse.com/revista/pesadelar/iluminuras_e_miniaturas/index.php.

Imagem nº 15: Porco Pino de *A Galinha Xadrez*. Imagem digitalizada e reduzida de Trezza, 2005: 12.

Imagem nº 16: Tipo personagem comum. Imagem digitalizada de Texto A-13.

Imagem nº17: Tipo personagem incomum. Imagem digitalizada de Texto A-1.

- Imagem nº 18:** Tipo narrativa. Imagem digitalizada e reduzida de Texto A-4.
- Imagem nº19:** Tipo personagem comum. Imagem digitalizada de Texto B-31.
- Imagem nº 20:** Tipo personagem incomum. Imagem digitalizada de Texto B-21.
- Imagem nº 21:** Tipo narrativa. Imagem digitalizada de Texto B-11.
- Imagem nº 22:** Tipo personagem comum. Imagem digitalizada de Texto C-3.
- Imagem nº 23:** Tipo personagem incomum. Imagem digitalizada de texto C-16.
- Imagem nº 24:** Tipo narrativa. Imagem digitalizada de texto C-4.
- Imagem nº 25:** Tipo personagem comum. Imagem digitalizada de Texto D-8
- Imagem nº 26:** Tipo personagem incomum. Imagem digitalizada de Texto D-17.
- Imagem nº 27:** Tipo narrativa. Imagem digitalizada de texto D-4.
- Imagem nº 28:** Tipo em conformidade com o texto. Imagem digitalizada e reduzida de texto E-22.
- Imagem nº 29:** Tipo em conformidade com o texto. Imagem digitalizada e reduzida de texto F-19.
- Imagem nº 30:** Tipo distinta do texto. Imagem digitalizada e reduzida de texto F-21.

Anexos

Anexo 1: *A Galinha Ruiva*

Anexo 2: *A Galinha Xadrez*

Anexo 3: Nome dos alunos

Anexo 4: Quadro 1 – Tipo de produções escritas

Anexo 5: Quadro 2 – Temas morais

Anexo 6: Quadro 3 – Desenhos

Anexo 7: Quadro 4 – Atitudes das personagens da obra *A Galinha Xadrez*

Anexo 8: Quadro 5 – Desenhos

Anexo 9: Quadro 6 – Atitudes das personagens da obra *A Galinha Ruiva*

Anexo 10: Quadro 7 – Desenhos

Anexo 11: Quadro 8 – Construção de uma história

Anexo 12: Quadro 9 – Desenhos

Anexo 13: Quadro 10 – Reconto de *A Galinha Ruiva*

Anexo 14: Quadro 11 – Desenhos

Anexo 15: Quadro 12 – Reconto de *A Galinha Xadrez*

Anexo 16: Quadro 13 – Desenhos

Anexo 17: Guião – Círculo de Relações entre as personagens

Anexo 18: Guião – Paralelo entre as personagens principais

Anexo 19: Desdobrável – Dramatização

Anexo 20: Guião – Inquérito leitura

Anexo 1: *A Galinha Ruiva*

Um dia, a Galinha Ruiva estava ciscando no quintal e achou um grão de trigo.

Ela correu para seus amigos e perguntou:

- Quem quer me ajudar a plantar este grão de trigo?

- Eu é que não – disse o Patinho.

- Eu é que não – disse o Gatinho.

- Eu é que não – disse o Cachorrinho.

- Oh! Está bem – disse a Galinha Ruiva.

- Eu vou plantar o trigo sozinha!

Dito e feito.

A Galinha ruiva plantou o trigo sozinha.

E os dias foram passando. O grão de trigo cresceu e virou um grande pé de trigo.

A Galinha Ruiva, então, perguntou para seus amigos:

- Quem quer me ajudar a colher todo esse trigo?

- Eu é que não – disse o Patinho.

- Eu é que não - disse o Gatinho.

- Eu é que não – disse o Cachorrinho.

- Oh! Está bem – disse a Galinha Ruiva.

-Eu vou colher o trigo sozinha!

Dito e feito. A Galinha Ruiva colheu o trigo sozinha.

Depois de colher o trigo, a Galinha Ruiva perguntou:

- Quem quer me ajudar a debulhar todo este trigo?

- Eu é que não – disse o Patinho.

- Eu é que não - disse o Gatinho.

- Eu é que não – disse o Cachorrinho.

- Oh! Está bem – disse a Galinha Ruiva.

-Eu vou debulhar o trigo sozinha!

Dito e feito. A Galinha Ruiva debulhou o trigo sozinha.

Depois de debulhar o trigo, a Galinha Ruiva perguntou:

- Quem quer ir comigo até ao moinho para me ajudar a fazer farinha com este trigo?

- Eu é que não – disse o Patinho.

- Eu é que não - disse o Gatinho.

- Eu é que não – disse o Cachorrinho.
- Oh! Está bem – disse a Galinha Ruiva.
- Eu vou até ao moinho sozinha!
- Dito e feito. A Galinha Ruiva foi sozinha até o moinho e moeu o trigo para

fazer farinha.

Depois de fazer farinha de trigo, a Galinha Ruiva perguntou:

- Quem quer me ajudar a fazer um pão com esta farinha?
- Eu é que não – disse o Patinho.
- Eu é que não - disse o Gatinho.
- Eu é que não – disse o Cachorrinho.
- Oh! Está bem – disse a Galinha Ruiva.
- Eu vou fazer o pão sozinha!

Dito e feito. A Galinha Ruiva pegou a farinha e fez um pão muito bonito e com um cheiro delicioso.

A Galinha Ruiva tirou o pão do forno, colocou-o na mesa e perguntou:

- Quem quer me ajudar a comer este pão?
- Oba! Eu quero – disse o Patinho.
- Oba! Eu quero – disse o Gatinho.
- Oba! Eu quero – disse o Cachorrinho.

Então, a Galinha Ruiva disse:

- Nada disso seus preguiçosos! Vocês não me ajudaram a fazer o pão e agora não vão provar nem um pedacinho!

A Galinha Ruiva chamou seus pintainhos e comeram todo o pão sozinhos.

E os três amigos aprenderam que é muito feio ser preguiçoso. Desse dia em diante, eles passaram a ajudar sempre os outros.

Breitman (2003) *A Galinha Ruiva*. Ilustrações Laboratório de Desenhos. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Anexo 2: A Galinha Xadrez

Era uma vez uma galinha xadrez.

Ela está atrás do biombo, se arrumamndo.

- *Vamos, moça, apareça de uma vez!*

- Olá! É bom conhecer vocês.

A Galinha Xadrez é muito trabalhadeira, não gosta de ficar parada. Mas ela tem três amigos que gostam de fazer nada.

Este é o Porco Pino, tomando banho de lama.

- Fechaportaolhaovento! Quer que eu fique de cama?

Este é o Pato Barato.

-Tenho muita vergonha, sou bicho do mato.

E onde está o Rota, o Rato?

- Desculpem o fora, fui numa festa no mato.

Um dia Dona Galinha achou uma espiga e resolveu:

- Vou fazer um bolo para quem é amigo meu!

Mas como o bolo de milho não é fácil de se fazer, a Galinha procurou seus amigos, já que o bolo todos iam comer.

- Oi, seu Pato. Já que o senhor esta aí parado, não me poderia dar uma ajuda com as compras do mercado?

- Desculpe, Dona Galinha, mas estou muito envergonhado...

- Que pena, estava pesado...

A Galinha foi pegar a tigela. Para bater o bolo da patota, queria ajuda do Rato Rota.

(Saí, fui jogar pelota. R. Rota)

Mas, do danado, nem a sombra se nota.

Depois do bolo pronto de fato, a Galinha ainda pediu:

- Seu Porco, me ajuda a lavar prato?

- Agoranumposso! Estou lavando o sovaco...

- Que pena, justo o trabalho mais chayo!...

e, como a Galinha não gosta de ficar parada, fez o serviço todo sozinha, mas desabou cansada.

E na hora que o bolo ficou pronto, vejam vocês, chegaram todos de uma vez!

- Que cheiro bom! Que será que a Galinha fez?

- A Galinha fez bolo de milho!

- Estou vendo.

Sem cerimônia, foram todos comendo...

Só quando o bolo terminou é que se percebeu: a Galinha, que fez o bolo, foi a única que não comeu.

- Que encrenca a gente se meteu!...

Para reparar o mal feito, os três fizeram outro bolo.

- Para a amiga do peito!

A Galinha ficou tão contente, que sua alegria contagiou toda a gente.

E, de feliz que ficou a rapaziada, a turma da Galinha nunca mais ficou parada.

Passaenchada?

Obrigado.

De nada.

Finis

Anexo 3: Nome dos alunos

- 1 – Hélder – 4º ano
- 2 - Ana Marisa – 4º ano
- 3 – Helena Isabel – 4º ano
- 4 – Diogo – 4º ano
- 5 – Marta – 4ºano
- 6 – João Filipe – 4º ano
- 7 – Carlos – 4º ano
- 8 – Dinis Leal – 4º ano
- 9 – Ana Cristina – 4º ano
- 10 – Rafaela – 4º ano
- 11 – Rui Miguel – 4º ano
- 12 – Mariana – 4º ano
- 13 – Sara Patrícia – 4º ano
- 14 – Miguel Ângelo – 4º ano
- 15 – João Carlos – 4º ano
- 16 – Paulo – 4º ano
- 17 - Sara Alexandra – 4º ano
- 18 – Vera Cristina – 4º ano
- 19 – Bruna – 3º ano
- 20 – Ana Luísa – 3º ano
- 21 – Kennedy – 3º ano
- 22 – Lara – 3º ano
- 23 – João Pedro – 3º ano
- 24 – Pedro – 3º ano
- 25 – Paula – 3º ano
- 26 – Rui Pedro – 2º ano
- 27 – João Paulo – 2º ano
- 28 – Diogo Valente – 2º ano
- 29 – Margarida Pinto – 2º ano
- 30 – Ariana – 2º ano
- 31 – Jéssica – 2º ano
- 32 – Adriana – 2º ano

Anexo 4: Quadro 1 – Tipo de Produções escritas

Antevisão expectativas	Adaptação outras fábulas	Fábula imaginada	Fábula reescrita	Fábula reconhecida
Efabulação	1, 10, 24, 21	7, 8, 19, 22, 25	2, 5, 6, 11, 14, 20	13
Construção de personagem	5, 29	3,4, 9, 12, 32	-	-

Anexo 5: Quadro 2 – Temas morais

	Preguiça	Amor	Amizade	Vaidade	Discriminação	Soberba
Temas Morais	1, 2, 14, 19, 29	7, 25	2, 6, 11, 13, 14, 20, 21, 24, 32	4, 5, 9, 22, 25, 20	3, 10, 12, 22, 24, 26	8

Anexo 6: Quadro 3 – Desenhos

Personagens	Comuns	2, 3, 4, 5, 6,7,8,9, 11,12,13, 14, 19, 20, 21, 24, 25, 29, 32
	Incomuns	1,10

Anexo 7: Quadro 4 – Atitudes das personagens da obra *A Galinha Xadrez*

Atitude personagem	Preguiça	1, 5, 6, 7, 31, 26, 30
	Arrependimento	1,2,8,9,10,11,15,16, 25, 32, 27, 29, 20, 28, 22
	Amizade	2, 3, 8,9,10,12, 14, 32, 29, 26, 20
	Mentira	3, 15
	Força	5, 6, 7, 13, 14, 16
	Engano	11
	Má educação	5, 13, 14, 31, 30
	Boa educação	5, 27
	Excesso trabalho	10
	Egoísmo	12, 32, 28
	Invenção	31, 29
	Feia	29
	Errada	26
Atitude leitor	Concordância/discordância	4, 11, 13, 15, 17, 31, 27, 26, 29, 22
	Pena	20, 30

Anexo 8: Quadro 5 – Desenhos

Personagens	Comuns	2, 3, 4, 5, 6, 7,8, 9, 10, 12, 13, 16, 17, 20, 22, 25, 26, 27, 28, 29,30, 31, 32
	Incomuns	1, 21
Narrativa		11, 14, 15

Anexo 9: Quadro 6 – Atitudes das personagens da obra *A Galinha Ruiva*

Atitude personagem	Preguiça	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 19, 20, 22, 25, 29, 28, 30, 32
	Malandrice	15,
	Amizade	7, 11, 19, 20, 32, 28, 30
	Errada	2
	Correcta	1, 2, 3,5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 22, 25, 19, 20, 29, 32, 24
	Interesse	1, 2, 3, 5, 6, 10, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 29, 30, 32
	Má educação	2, 4, 8, 10, 12, 14, 19, 21
	Injustiça	16
	Esforço	8, 14, 15, 16, 19, 20, 29
	Esperteza	10, 11, 15
Atitude leitor	Concordância/discordância	7, 12
	Concordância	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 24, 25, 21, 28, 29, 30, 32
	Discordância	-

Anexo 10: Quadro 7 – Desenhos

Personagens	Comuns	3, 5, 6, 7, 10, 13, 20, 21, 22, 25, 28
	Incomuns	16
Narrativa		1, 2, 4, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 19, 30, 32, 24, 29

Anexo 11: Quadro 8 – Construção de uma história

Forma discursiva		Personagens		Tema narrativo		Tema moral	
Diálogo	1, 3, 4, 5, 22, 24	Protagonistas	1, 4, 5, 6, 7, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 26, 32	Rememoração	1, 5, 17, 22, 32	Amizade	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 26
Narrativa	2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 26, 32	Várias	3, 8, 9, 13, 14,	Nova história	2, 10, 11, 15, 19, 24	Entreajuda	2, 10, 19
		Criadas	2, 10, 11	Desenvolvimen da história existente	3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 26	Preguiça	4, 26
		Discriminação	22				
		Inveja	24				
		Fama	24				
		Partilha	6, 8, 9, 22, 32				
		Magia	10				
		Equívoco	11				
		Violência	15				
Arrependimento	17						

Anexo 12: Quadro 9 – Desenhos

Personagens	Comuns	1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 13, 18, 24, 26, 32
	Incomuns	10, 12, 16, 17
Narrativa		4, 7, 11, 14, 15, 19, 22

Anexo 13: Quadro 10 – Reconto de *A Galinha Ruiva*

Personagens	“Fieis”	21, 26, 23, 19, 22, 24, 20,30, 32,31 27, 29, 25
	Criadas	28
Narrativa	Sequencial	21, 26, 23, 19, 22, 24, 20, 30, 32, 31, 27, 28, 29, 25
	Alterada	-

Anexo 14: Quadro 11 – Desenhos

Ilustração	Em conformidade com o texto	Distinto do texto
	21, 26, 23, 19, 22, 24, 20, 30, 32, 31, 28, 25, 27, 29	0

Anexo 15: Quadro 12 – Reconto de A Galinha Xadrez

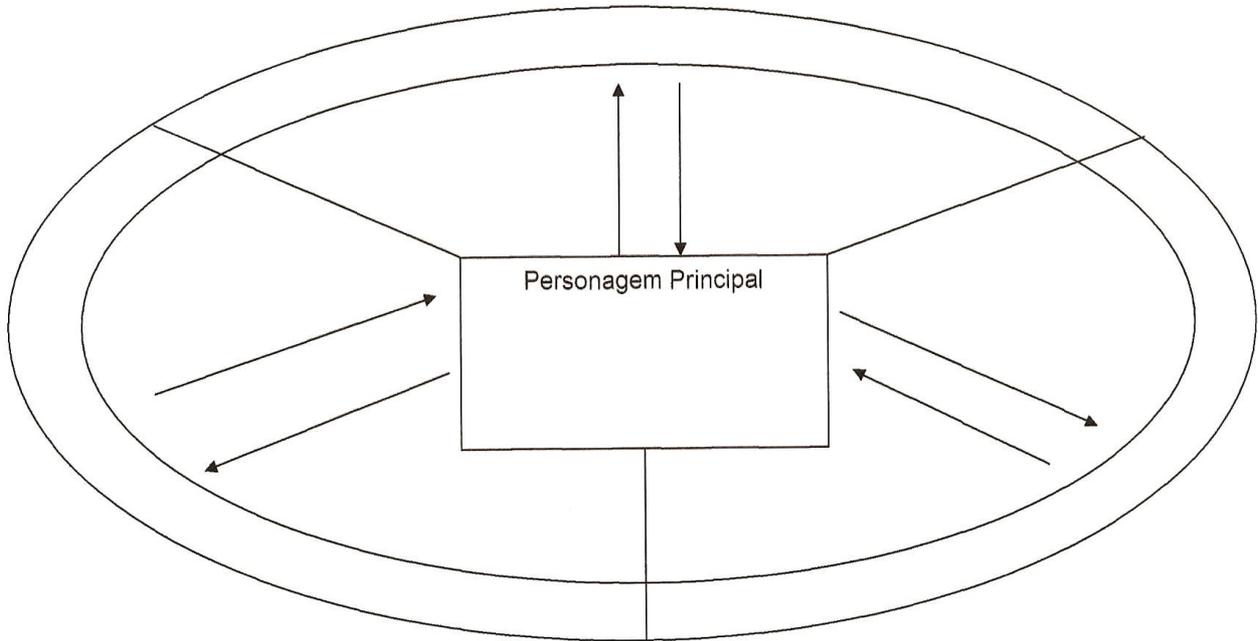
Personagens	“Fieis”	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
	Criadas	-
Narrativa	Sequencial	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
	Alteração de dados	21, 22, 28, 29, 30
	Incompleta	27

Anexo 16: Quadro 13 – Desenhos

Ilustração	Em conformidade com o texto	Distinto do texto
	19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32	21, 23

Anexo 17: Guião Círculo de Relações entre as personagens
(adaptado)

“A Galinha Xadrez”
Círculo de Relações entre as Personagens

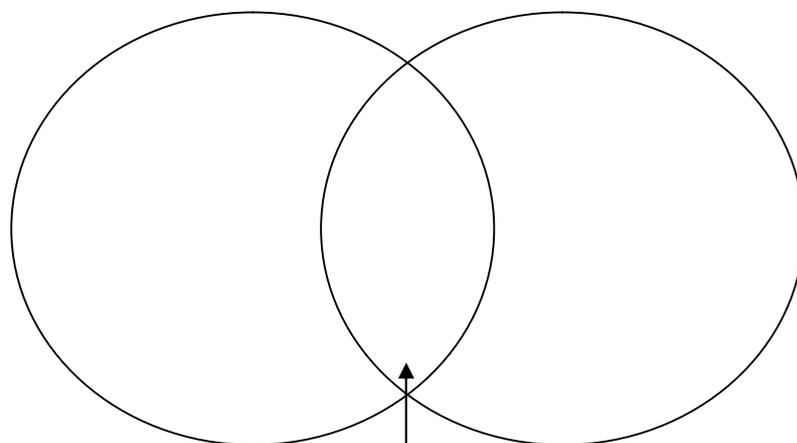


Anexo 18: Guião – Paralelo entre as personagens principais

Paralelo entre as personagens principais das obras:
“A Galinha Ruiva”
“A Galinha Xadrez”

Personagem: _____

Personagem: _____

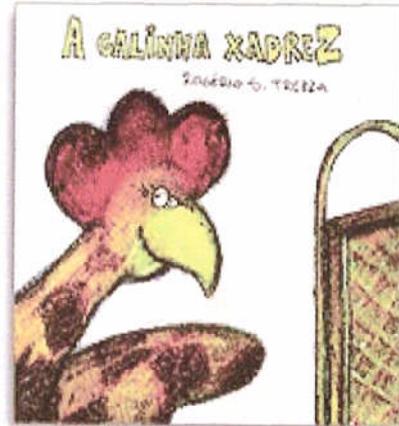
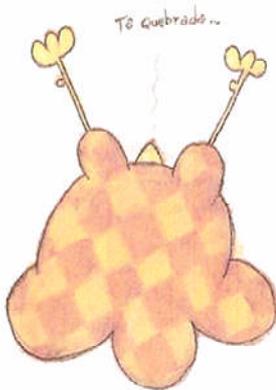


Semelhanças

Anexo 19: Desdobrável – Dramatização

A turma do 2º e 3º anos da E.B.I. de S. Martinho apresenta...

«E, como a Galinha não gosta de ficar parada, fez o serviço todo sozinha, mas desabou de cansada.»



Esta obra é uma adaptação livre do conto popular A Galinha Ruiva.

«Partamos, pois, à descoberta e ganhamos asas para voar por cima das nuvens. Afinal, no mundo do «faz-de-conta», tudo é possível...»
(Cavalcanti, 2004: 8)

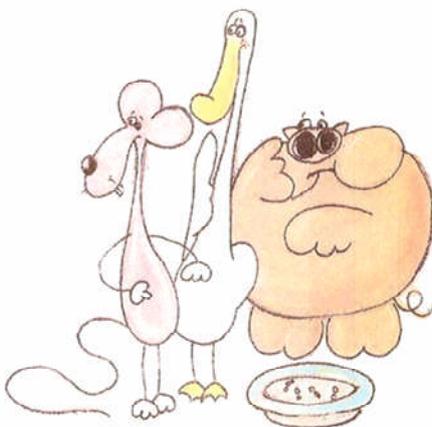
Personagens/Actores

Galinha Xadrez: Bruna Silva

Pato Barato: Lara Castro

Rato Rota: Diogo Valente

Porco Píno: Ana Cruz



«A promoção de uma educação para a cidadania pressupõe a construção de um projecto com crianças, onde progressivamente elas tomem consciência de que são membros de uma sociedade organizada, cujas responsabilidades são partilhadas por todos e cujas intervenções sociais se configuram numa perspectiva cívica.»

Ángela Balça

Atitudes a desenvolver:

Amizade

Partilha

Solidariedade

Boas maneiras

Atitudes a evitar:

Preguiça

Falsidade



Anexo 20: Guião – Inquérito de Leitura

Escola: _____

Inquérito aos pais sobre hábitos de leitura

Assinale com uma cruz a sua resposta.

1. Costuma ler?

Sim

Não

Às vezes

2. Que tipo de leitura costuma fazer?

Literatura

Revistas

Jornais

Outras

3. Quantos livros tem em casa?

Nenhum

De 1 a 10

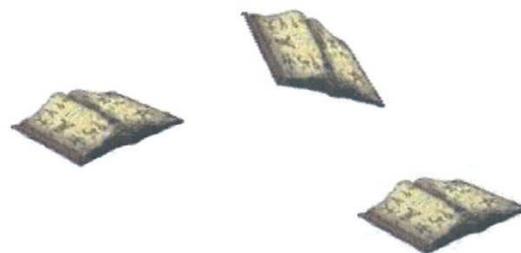
De 11 a 50

Mais de 50

4. Costuma ler histórias ao seu filho(a)?

Sim

Não



5. Costuma oferecer livros ao seu filho(a)?

Sim

Não

Às vezes

6. Se respondeu *sim* na questão anterior indique que tipo de livros.

Livros de literatura infantil

Enciclopédias

Outros

Encarregado de Educação:

Aluno (a):
