Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Maria Fernandes Pires Pereira

Iniciação e simbolismo na narrativa de transmissão oral para a infância: a obra de Alexandre Parafita

Julho de 2015

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Maria Fernandes Pires Pereira

Iniciação e simbolismo na narrativa de transmissão oral para a infância: a obra de Alexandre Parafita

Tese de Doutoramento
Estudos da Criança, Literatura para a Infância

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Fernando José Fraga Azevedo

Julho de 2015

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Maria Fernandes Pires Pereira

Endereço electrónico: ana.mfpp@gmail.com ou ana.pereira@ipb.pt

Telefone: 918627242

Número do Cartão de Cidadão: 7026566

Título da Tese de **Doutoramento**: Iniciação e simbolismo na narrativa de transmissão oral para a infância: a obra de Alexandre Parafita

Orientador: Professor Doutor Fernando José Fraga Azevedo

Ano de conclusão: 2015

Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Estudos da Criança, Literatura para a Infância

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, julho de 2015

Ana Maria Fernandes Pires Pereira

(Ana Maria Fernandes Pires Pereira)

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 01 de julho de 2015

Nome completo: Ana Maria Fernandes Pires Pereira

Assinatura: Ana Maria Fernandes Pires Pereira

AGRADECIMENTOS

Na realização deste trabalho estiveram presentes contributos de pessoas notáveis que acreditaram na nossa vontade. Neste início de muitas narrativas apraz-nos tecer alguns agradecimentos:

Ao Professor Doutor Fernando Azevedo pela forma dedicada com que nos recebeu e acompanhou ao longo deste processo. Reconhecemos a sua cientificidade, rigor e exigência colocada neste trabalho desde o seu início até à fase final.

À direção dos Agrupamentos de Escolas Paulo Quintela e Augusto Moreno (atuais Emídio Garcia e Abade de Baçal, respetivamente) da cidade de Bragança que aceitaram colaborar neste projeto.

Às professoras que nos cederam a sua sala e pelo permanente apoio e colaboração.

Às crianças que colaboraram neste estudo, pelas excelentes narrativas e por todo o saber partilhado e empenho imprimido em todas as sessões práticas.

De forma particular à Elza Mesquita pela cumplicidade, amizade, disponibilidade e carinho, e ainda pelos comentários críticos e ajuda na revisão do trabalho.

Ao marido, familiares e amigos que com a sua presença encorajadora permitiram que este projeto tivesse chegado ao fim.

TÍTULO: Iniciação e simbolismo na narrativa de transmissão oral para a infância: a obra de Alexandre Parafita

RESUMO:

A pesquisa que se apresenta pretende situar a obra infantojuvenil de Alexandre Parafita na confluência de dois paradigmas relevantes: a literatura de tradição oral e a literatura com destinatário explícito, socorrendo-se, para o efeito, do método de análise hermenêutica. O estudo focaliza-se no tema a iniciação e simbolismo presente nas publicações que o autor supracitado efetuou sobre a tradição oral e cuja recolha foi realizada na região portuguesa de Trás-os-Montes, excluindo-se as obras de que ele é co-autor. Baseamo-nos, por um lado, no método mitocrítico proposto por Gilbert Durand que nos possibilitou o estudo mítico-simbólico da obra de Parafita e, por outro, nas representações simbólicas das crianças que colaboraram connosco no estudo sobre determinados arquétipos (*queda*, *espada*, *refúgio*, *monstro devorador*, *elemento cíclico*, *personagem*, *água*, *animal* e *fogo*), isto antes e após a realização de um trabalho prático com nove narrativas presentes em seis das suas obras. Para a recolha dos dados recorremos à aplicação do teste AT.9 em momentos distintos (um no início e outro no final do processo), bem como a registos escritos das crianças e notas de campo. No transcorrer das análises fez-se uma abordagem suportada pela interpretação. Após a análise realizada pudemos perceber os valores morais e os princípios éticos subjacentes às interpretações das crianças, com a necessária desocultação dos estereótipos sociais. Percebemos que no final as interpretações das crianças assumiram-se mais críticas e reflexivas e, por isso, mais sustentadas em relação ao tema em estudo. Por tal, pensamos poder referir que os aspetos importantes das narrativas, fornecidos pelos discursos e ações das personagens foram captados pelas crianças, passando estes a ganhar outros sentidos pelas analogias estabelecidas com a sua própria experiência e o conhecimento que possuíam do mundo. O imaginário da criança, povoado de fantasias, transporta em si arquétipos que associados a outros arquétipos, neste caso aos das narrativas de Alexandre Parafita, desperta a capacidade de ir mais além do sugerido e do já conquistado, fazendo emergir outros significados. Na ambivalência dos sentidos da vida descobrimos nos discursos das crianças princípios e explicações que articulam as estruturas do imaginário, imagens do regime diurno e do regime noturno.

TITLE: Initiation and symbolism in the story of oral transmission to childhood: the work of Alexandre Parafita

ABSTRACT: The research presents plans to place the juvenile work of Alexandre Parafita at the confluence of two important paradigms: the literature of oral tradition and literature with explicit recipient if bailing, to that end, the hermeneutic analysis method. The study focuses on the theme of initiation and symbolism in the publications that the above author made on the oral tradition and whose collection was held in the Portuguese region of Trás-os-Montes, excluding the works for which he is co-author. We rely on the one hand, the myth criticism method proposed by Gilbert Durand we allowed the mythic-symbolic study of Parafita of work and on the other, the symbolic representations of children who collaborated with us in the study of certain archetypes (*fall*, *sword*, *refuge*, *devouring monster*, *cyclical element*, *character*, *water*, *animal* and *fire*), that before and after the completion of a practical work with nine narratives present in six of his works. To the collect of the data we resort to the application of AT.9 test at different times (one at the beginning and one at the end of the process), and the written records of children and field notes. In the course of the analysis we made an approach supported by the interpretation. After the analysis we realized the moral values and ethical principles underlying the interpretations of children with the necessary unblinding of social stereotypes. We realize that at the end of children's interpretations assumed to be more critical and reflective and therefore more sustained in relation to the subject being studied. For this, we think we can be noted that the important aspects of the narratives provided by the speeches and actions of the characters were raised by children, passing these to gain other senses by analogies established with their own experience and knowledge they possessed about the world. The imaginary of the child, town costumes, carries itself with archetypes associated with other archetypes in this case to the narratives of Alexandre Parafita, awakens the ability to go beyond the suggested and already won, giving rise to other meanings.The ambivalence of the meanings of life found in the speeches of the principles and explanations children who articulate the imaginary structures, images of the day and the night schemes.

ÍNDICE GERAL

Índice de figuras, quadros e tabelas…… xiii

Introdução..... 19

Motivações Sociais, científicas e pessoais para a realização do estudo……. 19
Problemática e objetivos do estudo……..... 25
Estrutura da investigação……. 27

CAPÍTULO I – INICIAÇÃO, IMAGINÁRIO E VALORES EDUCATIVOS

Nota introdutória……. 29
1. A iniciação como modelo protótipo ……..……. 30
2. Recorrência no universo do maravilhoso…….. 34
3. Ocorrência nos contos e lendas……. 38
4. Imaginário e educação……. 42
5. A iniciação no quadro do imaginário educacional…….. 45
6. As narrativas de tradição oral e a educação literária……..... 47
Em síntese…….. 50

CAPÍTULO II – HERMENÊUTICA SIMBÓLICA

Nota introdutória……. 53
1. Hermenêutica simbólica: a perspetiva de Gilbert Durand……... 53
1.1. Regimes noturno e diurno…… 61
2. Modelo interpretativo para uma hermenêutica dos contos e das lendas……. 64
3.Teste AT.9 enquanto estudo experimental do imaginário…… 66
3.1. Universos míticos do tipo heroico (HE)……. 73
3.2. Universos míticos do tipo místico (MY)……. 75
3.3. Universos míticos do tipo duplo universo existencial (DUEX)…… 76
3.4. Universos míticos do tipo sintético simbólico (USS)…… 78
3.5. Cenários negativos dos universos míticos…… 82
3.6. Universos de estrutura defeituosa (SD)…… 84
3.7. Universos míticos do tipo pseudo-destruturado (PDS)…… 85
Em síntese…….. 85

CAPÍTULO III - A HERMENÊUTICA SIMBÓLICA NAS NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL DE ALEXANDRE PARAFITA

Nota introdutória…….. 87

1. O autor e a obra……... 88

2. Narrativas selecionadas e a sua classificação…… 91

3. A iniciação e o simbolismo nas narrativas de tradição oral…….. 97

3.1. Seres míticos temíveis e impulsionadores de confrontos……. 99

3.2. Seres míticos divinos impulsionadores do bem…….. 104

3.3. Lugares de refúgio e amadurecimento……. 107

3.4. Mudança de condição, o equilíbrio e a recompensa…… 108

3.5. Discursos, provações, intromissões e contágios…… 110

3.6. As verdades morais nos gracejos fingidos…….. 114

4. Implicações educacionais…… 117

Em síntese…… 118

CAPÍTULO IV – EXPLORAÇÃO DO IMAGINÁRIO SIMBÓLICO DAS CRIANÇAS E RECEÇÃO TEXTUAL

Nota introdutória…….. 121

1. A criança como sujeito participante e cooperante……. 122

1.1. A imaginação simbólica das crianças percebida através do teste AT.9... 125

1.1.1. Repartição das estruturas (heroica, mística e sintética)…… 126

1.1.2. Análise morfológica, funcional e simbólica dos nove elementos dos universos míticos…….. 154

1.1.2.1. Imagens, funções e simbolismos da *queda*…….. 155

1.1.2.2. Imagens, funções e simbolismos da *espada*…… 158

1.1.2.3. Imagens, funções e simbolismos do *refúgio*……. 160

1.1.2.4. Imagens, funções e simbolismos do *monstro devorador*…… 161

1.1.2.5. Imagens, funções e simbolismos do *elemento cíclico*……. 164

1.1.2.6. Imagens, funções e simbolismos da *personagem*……... 166

1.1.2.7. Imagens, funções e simbolismos da *água*……. 168

1.1.2.8. Imagens, funções e simbolismos do *animal*…….. 171

1.1.2.9. Imagens, funções e simbolismos do *fogo*…….. 173

2. As práticas de receção em contexto pedagógico…….. 175

2.1. Na valorização do saber inscrito nas conceções prévias e análise inferencial…….. 176

2.2. Na valorização do saber prescrito e análise metafórica…… 184

2.3. Na valorização do saber simbólico influenciado pelas narrativas de Parafita..... 190

Em síntese..... 215

Considerações Finais..... 217

Bibliografia..... 229

Anexos..... 243

ANEXO I - Modelo do teste AT.9 (Páginas 2 e 3) 245

ANEXO II - Modelo do teste AT.9 (Página 1) 247

Anexo III - *Questionário* do teste AT.9 249

Anexo IV – Trabalho prático em sala de aula: proposta de ação para a sessão 3 253

Anexo V – Exemplo de um *Questionário* do teste AT.9 preenchido por uma criança (Sessões 1 e 2) 255

Anexo VI – Exemplo de um *Questionário* do teste AT.9 preenchido por uma criança (Sessão 10) 259

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

FIGURAS

Figura 1. Diagrama da jornada do herói…….. 36

Figura 2. Micro-universo mítico do tipo heroico integrado……. 73

Figura 3. Micro-universo mítico do tipo super-heroico…….. 74

Figura 4. Micro-universo mítico do tipo heroico impuro…… 74

Figura 5. Micro-universo mítico do tipo heroico descontraído……. 75

Figura 6. Micro-universo mítico: duplo universo existencial diacrónico……. 77

Figura 7. Micro-universo mítico: duplo universo existencial sincrónico……. 77

Figura 8. Micro-universo mítico: duplo universo existencial sincrónico redobrado.. 78

Figura 9. Micro-universo mítico: duplo universo existencial diacrónico de forma cíclica (Exemplo 1)……. 79

Figura 10. Micro-universo mítico: duplo universo existencial diacrónico de forma cíclica (Exemplo 2)…….. 79

Figura 11. Micro-universo mítico: duplo universo existencial diacrónico de forma cíclica (Exemplo 3)…….. 80

Figura 12. Micro-universo mítico: duplo universo existencial diacrónico de forma progressiva……... 80

Figura 13. Micro-universo mítico: sintético simbólico de forma sincrónica…… 81

Figura 14. Micro-universo mítico: sintético simbólico de forma bi-polar…… 81

Figura 15. Micro-universo mítico: sintético simbólico de forma sincrónica (tipo mediador/mensageiro)…… 82

Figura 16. Micro-universo mítico do tipo heroico negativo……... 83

Figura 17. Micro-universo mítico do tipo místico negativo……... 83

Figura 18. Composição do tipo estrutura defeituosa (SD)……... 84

Figura 19. Micro-universo mítico do tipo pseudo-destruturada (PDS)……... 85

Figura 20. Composição do tipo estrutura defeituosa (SD) de forma simples não estruturada, realizada por um sujeito do sexo masculino com 9 anos (CM1)……. 127

Figura 21. Composição da série «heroica negativa» (de tipo heroico com falha do herói), realizada por um sujeito do sexo masculino com 9 anos (CM2). 128

Figura 22. Composição do tipo duplo universo existencial (DUEX), de forma sincrónica desdobrada, realizada por um sujeito do sexo masculino com 9 anos (CM3)…….. 130

Figura 23. Composição: heroica (forma integrada) realizada por um sujeito do sexo feminino com 10 anos (CF4)…… 131

Figura 24. Composição: micro-universo mítico do tipo heroico negativo realizada por um sujeito do sexo feminino com 9 anos (CF5)…….. 132

Figura 25. Composição: micro-universo mítico do tipo heroico negativo, realizada por um sujeito do sexo masculino com 9 anos (CM6)…….. 134

Figura 26. Composição: micro-universo mítico do tipo pseudo-destruturado realizada por um sujeito do sexo feminino com 9 anos (CF7)……. 135

Figura 27. Composição: micro-universo mítico da série duplo universo existencial (DUEX) de forma sincrónica desdobrado realizada por um sujeito do sexo feminino com 9 anos (CF8)…….. 136

Figura 28. Composição: micro-universo mítico do tipo heroico integrado realizada por um sujeito do sexo masculino com 9 anos (CM9)…….. 137

Figura 29. Composição: micro-universo mítico do tipo místico integrado realizada por um sujeito do sexo masculino com 10 anos (CM10)…….. 139

Figura 30. Composição do tipo estrutura defeituosa realizada por um sujeito do sexo feminino com 10 anos (CF11)……. 140

Figura 31. Composição: universo sintético simbólico sincrónico (USSS) de forma bi-polar realizada por um sujeito do sexo masculino com 9 anos (CM12)…….. 141

Figura 32. Composição: micro-universo mítico do tipo heroico impuro realizada por um sujeito do sexo feminino com 10 anos (CF13)…….. 142

Figura 33. Composição: universo mítico do tipo heroico negativo realizada por um sujeito do sexo feminino com 10 anos (CF14)……. 144

Figura 34. Composição: duplo universo existencial (DUEX) de forma diacrónica realizada por um sujeito do sexo masculino com 9 anos (CM15)…….. 145

Figura 35. Composição: micro-universo mítico do tipo duplo universo existencial (DUEX) diacrónico de forma progressiva realizada por um sujeito do sexo masculino com 10 anos (CM16)…….. 147

Figura 36. Composição: duplo universo existencial (DUEX) de forma negativa realizada por um sujeito do sexo masculino com 8 anos (CM17)…….. 148

Figura 37. Composição: universo mítico do tipo místico impuro realizada por um sujeito do sexo masculino com 8 anos (CM18)…….. 150

Figura 38. Composição: micro-universo mítico do tipo pseudo-destruturado (PSD) realizada por um sujeito do sexo feminino com 8 anos (CF19).. 151

Figura 39. Composição micro universo mítico do tipo místico negativo realizada por um sujeito do sexo masculino com 8 anos (CM20)…… 153

Figura 40. Quadro presente no teste AT.9 com as respetivas indicações de preenchimento……. 155

Figura 41. Composição: universo mítico do tipo duplo universo existencial diacrónico realizada por um sujeito do sexo feminino com 9 anos (A6T2)…… 192

Figura 42. Composição: micro-universo mítico do tipo heroico integrado realizada por um sujeito do sexo masculino com 8 anos (A4T1)……. 195

QUADROS

Quadro 1. Classificação isotópica das imagens (reflexos dominantes)……. 61

Quadro 2. Classificação isotópica das imagens (estruturas)……... 62

Quadro 3. Grelha de classificação de “Aarne/Thompson”…… 93

Quadro 4. Grelha de narrativas selecionadas para o estudo……... 96

Quadro 5. Sinopse das sessões práticas realizadas……. 123

Quadro 6. Codificação dos testes AT.9 de 20 crianças…… 127

Quadro 7. Representações das crianças sobre a palavra *Branca Flor*…….. 179

Quadro 8. Representações das crianças sobre a palavra *príncipe*…… 179

Quadro 9. Representações das crianças sobre a palavra *demónio*……... 180

Quadro 10. Representações das crianças sobre a palavra *desafio*…… 181

Quadro 11. Representações das crianças sobre a palavra *olharapo*……. 182

Quadro 12. Representações das crianças sobre a palavra *rei na barriga*……. 182

Quadro 13. Representações das crianças sobre a palavra *fada*……. 183

Quadro 14.A Inventário das imagens simbólicas representadas pelas crianças nas composições e desenhos realizados (dados obtidos na sessão 10 – Turma 1)…… 199

Quadro 14.B Inventário das imagens simbólicas representadas pelas crianças nas composições e desenhos realizados (dados obtidos na sessão 10 – Turma 2) …… 199

Quadro 15. Inventário dos elementos arquetipais presentes nas narrativas de Parafita e nas composições das crianças (dados obtidos na sessão 10) …….. 200

Quadro 16. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre a *queda* (dados obtidos na sessão 10) …… 201

Quadro 17. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre a *espada* (dados obtidos na sessão 10)……. 203

Quadro 18. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *refúgio* (dados obtidos na sessão 10) …… 204

Quadro 19. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *monstro devorador* (dados obtidos na sessão 10)……. 205

Quadro 20. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *elemento cíclico* (dados obtidos na sessão 10) ……... 206

Quadro 21. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre a *personagem* (dados obtidos na sessão 10)……. 208

Quadro 22. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre a *água* (dados obtidos na sessão 10) …… 209

Quadro 23. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *animal* (dados obtidos na sessão 10)…….. 211

Quadro 24. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *fogo* (dados obtidos na sessão 10) …… 213

Quadro 25.A Dados obtidos na sessão 10 (Teste AT.9 – Parte II)……. 214

Quadro 25.B Dados obtidos na sessão 10 (Teste AT.9 – Parte II)……. 211

TABELAS

Tabela 1. Crianças envolvidas/Fases da investigação…….. 125

Tabela 2. Distribuição das respostas pelas estruturas (heroica, mística e sintética)…… 126

Tabela 3. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre a *queda*..... 156

Tabela 4. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre a *espada*……. 158

Tabela 5. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *refúgio*…….. 160

Tabela 6. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *monstro devorador*…….. 162

Tabela 7. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *elemento cíclico*……. 164

Tabela 8. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre a *personagem*… 166

Tabela 9. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre a *água*……. 169

Tabela 10. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *animal*…… 171

Tabela 11. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *fogo*…… 173

Tabela 12. Distribuição das respostas pelas estruturas (heroica, mística e sintética)…… 190

INTRODUÇÃO

Motivações sociais, científicas e pessoais para a realização do estudo

O Homem estabelece com o universo físico uma simbiose que Gilbert Durand (1982, 1989, 1993, 1998, 2000a, 2000b, 2000c) designa de dimensão simbólica. Nesta perspetiva o Homem encontra-se indiretamente ligado às coisas e diretamente ligado ao seu significado que é percebido em função da cultura que vivencia. É, portanto, através do seu ambiente cultural que forma e recria os aspetos do simbólico, interpenetrando-se estes dois mundos, de tal forma que se torna difícil a sua distinção. Tudo se enquadra numa dimensão do imaginário. O real é construído através da interpretação da realidade e essa explicação é sustentada em objetivações e subjetivações que se constroem em função do ambiente cultural. O real resulta de um conjunto de sistemas simbólicos que se podem particularizar em linguagem, mito, religião, arte, ciência, política, etc. que, analisados, permitem a emergência do imaginário simbólico.

A literatura popular transmontana está repleta de seres sobrenaturais que o imaginário do povo criou. Estes seres surgem frequentemente como oponentes, sob a forma de provas em que a figura central do conto, o herói ou heroína, através da coragem e vontade de fazer prevalecer a justiça e a verdade, enfrenta o inimigo, procurando resolver toda uma série de conflitos. O termo iniciação é percebido como a transição por intermédio de uma morte e de uma ressurreição simbólicas, pois "desce-se ao ventre de um gigante ou de um monstro para aprender a *ciência*, a *sabedoria*" (Eliade, 2000a, p.242). A idade espiritual do adulto, ao se constituir como tema do imaginário educacional, transporta referências e valores de uma cultura que adquire significado perante as múltiplas interpretações possíveis de serem realizadas. A dimensão iniciática, segundo Eliade (1984, 2000a), não sendo identificável de forma espontânea, devido ao facto de que a consciência vulgarizada do Homem e da sociedade atual se manifesta nos contos e difunde mensagens de força e coragem, ao narrar rituais de passagem, opera transformações no modo como cada indivíduo pode gerir a sua liberdade de ação na liberdade de ação do coletivo, assumindo, desta forma, o conteúdo do conto, seriedade e integridade. A ingenuidade, a imaturidade e a ignorância inicial das personagens dos

contos ganham novos contornos transformando-se em astúcia, perspicácia, audácia e sabedoria.

Nos contos de Alexandre Parafita podemos encontrar reminiscências de um "cenário iniciático" uma vez que o neófito se vê confrontado com diversas provações que terá de transpor, tornando-se diferente quando todos os obstáculos são superados, ou seja, "o iniciado transpõe a *cortina de fogo* que separa o profano do sagrado; passa de um mundo para o outro e sofre, por isso, uma transformação, muda de nível" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.377).

O grotesco pode aparecer em qualquer tipo de arte, inclusive na arte do conto oral. Ao longo dos textos, recolhidos por Alexandre Parafita, na voz envelhecida das gentes transmontanas, e adequadamente adaptados para crianças (Ewers, 2009), apresenta-se o mito e uma panóplia de figuras míticas que outrora colocavam essa gente em alvoroço tanto pela fascinação, como pelo tremendo medo que essas mesmas figuras suscitavam. Por exemplo, o trasgo, figura imaginária, embora horrenda, monstruosa e malfeitora (no conceito transmontano) é, pelo ridículo das cenas descritas, muitas vezes, apresentada como uma figura assaz divertida. As figuras personagens dos contos de Parafita, quer na sua representação textual, quer na sua representação icónica, configuram-se como uma espécie de figuras míticas que, pela sua forma de atuação, se situam próximas da definição de *bestiário*[1], pela irrealidade da figura descrita e desenhada destes seres mitológicos.

Tal como o texto escrito, as imagens têm uma morfologia e uma sintaxe próprias, necessitando um conhecimento para que possam ser utilizadas. O leitor é confrontado

[1] Desde os primórdios da humanidade que, os animais, para além de fornecerem ao Homem carne e proteção contra o frio, também entraram no seu imaginário, constituindo-se em mensageiros com "funções mágicas, oraculares e sacrificiais" (Ferreira, 2005, p.119). Surge assim a antropologia que, preocupada com a passagem da natureza à cultura, se dedicou e dedica a interrogar e a interrogar-se sobre os segredos das semelhanças e diferenças entre o Homem e o animal. "Através do paralelismo de suas vidas, o animal provoca no Homem algumas de suas primeiras perguntas e algumas de suas primeiras respostas. Basta lembrar que o primeiro tema da pintura foi animal, e provavelmente a primeira tinta foi sangue de animal" e que, antes disso, como afirma Berger, supõe-se que a primeira metáfora também tenha sido animal (Ferreira, 2005, p.119).

Numa análise à história das representações também G. Durand (2002) se dá conta de que as imagens sobre os animais são as mais comuns e frequentes: "o animal apresenta-se como um abstrato espontâneo, o objeto de uma assimilação simbólica, como mostra a universalidade e a pluralidade da sua presença tanto numa consciência civilizada como na mentalidade primitiva (…). O Bestiário, portanto, parece solidamente instalado na língua, na mentalidade coletiva e na fantasia individual" (p.70).

Debra Hassig (1995) refere-nos que "as imagens dos bestiários dividem-se em dois tipos fundamentais: as imagens narrativas e os retratos de animais. As imagens nos Bestiários pertencem a um de dois tipos fundamentais: as imagens narrativas, que representam as características do animal tal como são descritas no texto (neste caso, as ilustrações contribuem para dar ênfase à moralização registada no texto escrito), e os retratos de animais em que o animal surge isolado sem estar associado a qualquer tipo de comportamento" (p.11).

Ainda a propósito de *bestiário* e para quem pretenda realizar uma análise mais profunda sugerimos a consulta do trabalho realizado por Angélica Varandas (2006) e intitulado *A Idade Média e o Bestiário*, apresentado no III Seminário Aberto 2006 organizado pelo Instituto de Estudos Medievais da Universidade Nova de Lisboa (Disponível em http://www.fcsh.unl.pt/iem/medievalista/MEDIEVALISTA2/PDF2/bestiario-PDF.pdf).

por um complexo sistema de códigos que necessita descodificar. É fascinante a leitura que se poderá fazer a um conto, porque a linguagem literária é plurissignificativa (Cervera, 1991; Azevedo, 2004, 2006a, 2006b, 2007; Cerrillo, 2007). O ser humano, para G. Durand (1989), ao interferir sociológica e culturalmente sobre um objeto, é dotado de um poder inquestionável, portanto, a criação artística e literária deve ser concebida dentro de uma imaginação poética que interpreta os símbolos e as imagens recorrentes como projeções de arquétipos do inconsciente que estão definidas no fundo do inconsciente coletivo.

Parte-se, então, do pressuposto de que a característica fundamental do significado está intimamente ligada ao plano do simbólico, justificando-se, desta forma, este estudo, uma vez que a atenção pelo ensaio dos símbolos, das imagens e do imaginário, numa dimensão educacional, permitirá perceber, tal como refere Bachelard (1971) a sua força expressiva, e não de forma, para a construção de novos significados.

Como referência desta pesquisa salientam-se os estudos realizados por Gilbert Durand (1982, 1989, 1993, 1998, 2000a), sobretudo no que diz respeito à construção do conceito das imagens simbólicas coletivas (arquétipos) cuja distinção do conceito de símbolo nos é dada pela falta de ambivalência, pela universalidade constante e pela sua adequação ao esquema.

A origem da hermenêutica[2] deve-se a Hermes quando transmitia as mensagens dos deuses aos mortais, funcionando como intérprete e tornando percetível o seu discurso através da correta significação das palavras. Neste sentido, a hermenêutica assume duas tarefas: "uma, determinar o conteúdo do significado exato de uma palavra, frase, texto, etc.; outra, descobrir as instruções contidas em formas simbólicas" (Bleicher, 2002, p.23). Cronologicamente, a hermenêutica tem vindo a surgir de uma forma esporádica mas desenvolveu-se como teoria da interpretação "sempre que houve necessidade de traduzir literatura autorizada em condições que não permitiam o acesso direto", quer em virtude da falta de tempo e espaço, quer pela diferença linguística. De qualquer forma, "o sentido original de um texto era disputado ou permanecia oculto, sendo necessária a explicação interpretativa a fim de o tornar transparente" (Bleicher, 2002, pp.23-24). De facto, a "crítica literaria necesita buscar un 'método' o 'teoría' especificamente apropriada para descifrar la huella humana en una obra, su 'significado'. Este processo de 'desciframento', esta 'comprensión' del significado de una obra es el centro de la

[2] Dilthey considera-a como "uma disciplina que regula e, consequentemente, melhora, a 'arte de compreender expressões da vida permanentemente fixas'", sendo a metodologia desta atividade que o autor designa por "exegese ou interpretação" e que lhe deu o nome (hermenêutica) (cit.por Bleicher, 2002, p.22).

hermenéutica" (Palmer, 2002, p.24). Contudo, e numa perspetiva semiótica, para a análise textual terá de existir "um conjunto de regras e de códigos que impedem a sacralização do leitor como um ser omnipotente, omnisciente e omnividente", pois sem a presença de uma determinada ordem "o texto literário poder-se-ia transformar num mero jogo de estímulos para o exercício da iniciativa interpretativa do leitor, a qual, processando-se segundo o princípio de que 'anything goes', originaria uma busca incessante, incontrolável e infinita de significados" (Azevedo, 1995, p.13). Azevedo (1995), sustentado na teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco, refere que a "hábil conciliação de uma perspetiva semiótica com os princípios de uma hermenêutica pluralista permite que o texto literário seja concebido como uma entidade passível de leituras plurais, mas não de *quaisquer* leituras" (p.13).

Segundo Bardin (2014, p.16) a hermenêutica, enquanto análise documental, representa a "arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos", constituindo-se, por tal, "numa prática muito antiga". Neste sentido, Bardin (2014) questionando-se sobre o que é passível de interpretação, responde que é possível a decifração de "mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido, cuja significação profunda (a que importa aqui) só pode surgir depois de uma observação cuidada ou de uma intuição carismática" (p.16). Sabe-se que a mitocrítica, enquanto modelo hermenêutico, se constitui como uma ferramenta que permite a interpretação de qualquer tipo de discurso, conferindo nos diversos fenómenos socioculturais pela via da interação (o conhecer para viver), o que transcende a tecnicidade e a cientificidade desses mesmos fenómenos (o viver para conhecer). Nesta perspetiva, esperamos comprovar que "por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissémico "se esconda(m) um (vários) sentido(s) que nos convém desvendar (Bardin, 2014, p.16). Para o efeito, aplicaremos a mitocrítica durandiana (G. Durand, 1993, 1989, 2000a) às narrativas de tradição oral de Alexandre Parafita, a fim de nelas identificarmos as figuras mítico-simbólicas presentes patente ou latentemente. Neste sentido, para compreendermos o alcance da mitocrítica torna-se importante compreender não somente o funcionamento do mito, ou seja, como ele permanece, com ele deriva e como ele se desgasta, como igualmente perceber que o mito funciona como *leitmotiv* no tocante à mitocrítica enquanto modelo hermenêutico paradigmático de captação de núcleos míticos redundantes.

Após esta contextualização, a nossa intenção no âmbito deste estudo é construir um trabalho que possa dar suporte à análise da obra literária de Alexandre Parafita e, por tal, pensamos caracterizar as noções de "iniciação" e "simbolismo" utilizando as diretrizes propostas por Gilbert Durand (1989, 2000a) através dos pressupostos inerentes à mito-

crítica e mito-análise. O trabalho empírico, suportado por uma análise hermenêutica, baseada em Gilbert Durand, pretende apresentar um novo olhar sobre as obras de Parafita, considerando como relevantes os conceitos referenciados para que, nesta sequência de análise, se possa contribuir para um enriquecimento do imaginário educacional subjacente a cada uma das obras (Azevedo, 1995, 2006b).

Baseamo-nos, por um lado, no método mitocrítico proposto por Gilbert Durand que nos possibilitou o estudo mítico-simbólico da obra de Parafita e, por outro, aplicamos o teste arquétipo designado por AT.9 a 152 crianças (3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico) e desenvolvido por Yves Durand (1988) aquando da sistematização das estruturas antropológicas do imaginário de Gilbert Durand. O teste AT.9, segundo o seu autor, diz respeito a nove estímulos simbólicos [ou arquétipos (uma *queda*, uma *espada*, um *refúgio*, um *monstro devorador*, *algo cíclico*, uma *personagem*, *água*, um *animal* e *fogo*)] com base nos quais se propõe a elaboração de um desenho e de uma narrativa. Pensamos, assim, poder obter um micro-universo mítico onde fosse possível atualizar e identificar a imagem e o sentido, referentes à iniciação e simbolismo para, mais tarde, trabalharmos as obras selecionadas. O desenho e a narrativa permitiram a construção de um micro-universo, sendo que o primeiro nos forneceu as imagens e o segundo articulou e deu sentido à criação iconográfica. Ambos foram complementados através de quadros de análise onde se registou a forma como cada um dos nove elementos foi representado pelas crianças, salientando-se o papel que cada arquétipo cumpre e o que simboliza no desenho e na narrativa. Às informações obtidas acrescentaram-se os dados obtidos através de um questionário que permitiu esclarecer os aspetos que motivaram o desenho e a narrativa. Este micro-universo tornou-se, assim, passível de se classificar nos Regimes Diurno e Noturno de imagens, e nas estruturas heroica, mística, sintética e inclassificável. Perspetivando o entendimento que a criança possui sobre o universo simbólico e atendendo aos símbolos dominantes da obra de Alexandre Parafita consideramos que este estudo seja uma análise hermenêutica pertinente.

No nosso trabalho de campo, apelamos à colaboração ativa da criança, atendendo às suas curiosidades e interesses revelados perante as narrativas de tradição oral de Alexandre Parafita. Tivemos em conta os princípios e a prática de uma participação democrática que colocasse adultos/crianças e adultos/adultos num processo de interação dialógica e que, sobretudo, a nossa prática se centrasse na participação da criança, uma vez que a reconhecemos como um ser com *agência* (Oliveira-Formosinho, 2007). Foi nossa pretensão, no trabalho de campo que realizamos com crianças de 8, 9 e 10 anos, ensinar-lhes o “menos possível” e que descobrissem o mais “possível através

do esforço pessoal de pesquisa e descoberta" (Faria de Vasconcelos, 1915, p.73), para que a sua voz fosse valorizada. Para além de aplicarmos o questionário designado por teste AT.9, em dois agrupamentos de escolas da cidade de Bragança, realizamos um trabalho mais contextualizado utilizando as obras de Parafita com 50 crianças do 1.º ciclo do ensino básico num dos agrupamentos de escolas da mesma cidade. Envolvemos, neste estudo um total de 152 crianças. Para a recolha dos dados recorremos à aplicação teste AT.9 em momentos distintos (um no início e outro no final do processo), bem como a registos escritos das crianças e notas de campo. No transcorrer das análises fez-se uma abordagem suportada pela interpretação. Após a análise realizada pudemos perceber os valores morais e os princípios éticos subjacentes às interpretações das crianças, com a necessária desocultação dos estereótipos sociais.

Inerentes à realização deste trabalho estão presentes conceitos adquiridos na pesquisa bibliográfica e nos testemunhos informais e formais do autor em estudo. Espera-se, pois que, com o resultado da análise, tenhamos conseguido delinear não só o cenário iniciático contido na obra do autor, como também dar a conhecer o significado simbólico das figuras míticas que os seus textos transportam em vista a uma melhor compreensão do género literário infantojuvenil, muito particularmente naquilo que ele possui como fator de atração não só para este tipo de público, como também para um tipo de público mais alargado.

Este tipo de estudo que comporta uma análise desta natureza representa para nós um risco assumido, quer pela complexidade da análise mitocrítica em si, pois trata-se de recensear figuras míticas e simbólicas patentes e latentes que espreitam na narrativa, quer pela dificuldade em legitimarmos o resultado mítico-simbólico dessa análise.

Por que estudar o tema "*Iniciação e simbolismo na narrativa de transmissão oral para a infância: a obra de Alexandre Parafita*"? Por um lado, pelo interesse nas figuras míticas e pelo(s) significado(s) que o *ritual de iniciação* assume ou poderá assumir, pois é uma temática que aparece como recorrente no universo do maravilhoso. Por outro, Alexandre Parafita, como investigador de literatura oral tradicional, resgatou cerca de um milhar de textos inéditos em risco de se perderem na memória oral do povo. Para além das obras científicas que publicou sobre esta matéria[3], retrata, também, na literatura infantojuvenil e juvenil, o gosto pelas raízes populares manifestado pela procura metamorfoseada da linguagem. Foram essencialmente as sensações experimentadas e vivenciadas por nós,

[3] *A Comunicação e a Literatura Popular* (Plátano Editora, 1999); *O Maravilhoso Popular - Lendas. Contos. Mitos* (Plátano Editora, 2000); *Antologia de Contos Populares – Vol. 1: Contos religiosos, contos de fadas, contos novelescos, contos do demónio estúpido* (Plátano Editora, 2001); *Antologia de Contos Populares – Vol. 2: Contos jocosos e divertidos* (Plátano Editora, 2002); *A Mitologia dos Mouros* (Gailivro, 2006).

perante os diálogos que se estabeleceram com crianças sobre personagens (figuras diabólicas) das obras de Alexandre Parafita que nos fizeram refletir sobre o cenário iniciático e o simbolismo das suas narrativas. Sobre a obra de Parafita, João David Pinto-Correia, Diretor do Centro de Tradições Populares Portuguesas da Universidade de Lisboa, refere o seguinte:

> De notar a acentuada ênfase conferida ao objecto principal da pesquisa (os textos orais da tradição), para o qual o autor contribuiu com renovada reflexão, com propostas aprofundadas, e sempre atento a uma intencionalidade pedagógico-didáctica[4].

Problemática e objetivos do estudo

Propusemos para esta investigação a seguinte problemática: *Como podemos perceber a organização do imaginário individual das crianças* e *que potencialidades educativas podem ser sustentadas por uma análise hermenêutica decorrente dos rituais de iniciação e simbolismo se considerarmos como objeto mediador a obra infantojuvenil de Alexandre Parafita?* Pretendíamos descobrir o simbolismo e a iniciação presentes nas narrativas de transmissão oral recolhidas por Alexandre Parafita, o significado que as crianças lhe atribuíam, para posteriormente as desafiarmos a realizarem reinterpretações. Interessava-nos compreender não só a narrativa como veículo mítico de um processo iniciático, mas também perceber as conceções e as aprendizagens efetuadas pelas crianças sobre determinados elementos que integravam as narrativas e que remetiam para uma estrutura imagética e simbólica. Para percebermos as conceções iniciais e finais utilizamos um instrumento de recolha de dados (teste AT.9) que nos permitiu aprofundar a organização do imaginário individual das crianças, colaboradoras do estudo. Conscientes de que um estudo deste género poderia suscitar as mais variadas interpretações que dependiam, sobretudo, da pessoa do investigador, foi nossa pretensão proceder a uma análise hermenêutica. Esta análise limitou-se às publicações que o autor efetuou sobre a tradição oral e cuja recolha foi efetuada na região de Trás-os-Montes, excluindo-se as obras de que ele é coautor. Como suporte de análise dos contos publicados recorremos à hermenêutica simbólica de Gilbert Durand[5]. Tendo em conta as obras selecionadas procedemos à identificação dos símbolos dominantes nas narrativas

[4] In http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/parafita.htm

[5] Professor emérito da Universidade Pierre Mendès-France (Grenoble) foi um dos fundadores principais do Centro de *Recherches sur l'Imaginaire* em Grenoble, 1966. Discípulo confesso de Gaston Bachelard e criou uma teoria da imaginação simbólica e material focada sobre os elementos essenciais. Também foi influenciado pela obra de Carl Gustav Jung, Mircea Eliade e de Henry Corbin, entre outros. A sua obra realiza uma abordagem inovadora da imaginação mitológica e arquetípica criativa, com aplicações bem conhecidas no campo da estética, iconologia, iconografia e crítica literária.

para que pudéssemos trabalhá-los com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a fim de percebermos a apreensão semiótica do recetor/leitor e como se operacionaliza esta relação.

Constituem-se objetivos do presente trabalho:

- Perceber o imaginário e a criatividade simbólica das crianças;
- Situar a obra infantojuvenil de Alexandre Parafita na confluência entre a literatura de tradição popular e a literatura de potencial receção leitora infantojuvenil.
- Identificar as marcas de *iniciação* e *simbolismo* na obra infantojuvenil de Alexandre Parafita;
- Articular essas marcas com a competência enciclopédica das crianças leitoras e com o seu conhecimento do mundo acerca dos símbolos da tradição oral;
- Identificar e caraterizar relações de intertextualidade com outros textos de literatura infantil;
- Reconhecer a pertinência da obra analisada no desenvolvimento da competência literária das crianças leitoras.
- Valorizar a literatura para o desenvolvimento de uma literacia cultural.

Para atingirmos os objetivos que traçamos, e considerando que existe um extenso campo da pesquisa qualitativa, a hermenêutica, como metodologia de investigação, surgiu como um desafio aos nossos sentidos na interpretação e descodificação de mensagens, permitindo a compreensão de experiências símiles, encontradas em situações que divergem em sentido, mas que se aproximam em fins.

Uma vez que o nosso trabalho também se constitui num trabalho com histórias infantojuvenis, consideramos pertinente descobrir a criança a partir da literatura para a infância e tudo o que ela poderá desvendar a partir de histórias e, também, para que possa desafiar "as imagens dominantes", pois o que inventa por si só "perpetua-se" (Graue, & Walsh, 2003, p.12). Realça-se assim que a natureza social da nossa investigação não pretende, única e exclusivamente, contribuir para que nós, enquanto investigadora, fiquemos mais informadas, mas, sobretudo, para permitir que os outros (crianças) fiquem mais informados, pois os significados que procuramos são também os significados das crianças. Neste sentido, pensamos ter compreendido, através de uma análise hermenêutica dos contos de Alexandre Parafita, como se concretiza o ritual iniciático e se interpela o imaginário educacional, incluindo a criança num trabalho participativo e contextualizado.

Estrutura da Investigação

A estrutura deste trabalho segue uma linha de organização que nos pareceu ser a mais viável para a concretização dos nossos objetivos. Organizamos este trabalho por capítulos. No início de cada capítulo surge uma nota introdutória que trata de apresentar os assuntos a serem desenvolvidos, terminando com uma síntese dos tópicos refletidos.

No capítulo I parte-se da análise dos significados inerentes à iniciação, procurando destacar aspetos que evidenciam a sua pertinência para uma abordagem em contexto educativo. Reflete-se sobre a sua presença no universo do maravilhoso e nos contos populares, enunciando-se perspetivas de autores (Eliade, 1972, 1992, 2000b; Araújo, & Araújo, 2010a, 2012; G. Durand, 1989, 1998; entre outros), cujos princípios se sustentam numa ação valorativa da iniciação que se assume neste estudo. Por último, focam-se as narrativas de tradição oral e a forma como estas surgem nos programas curriculares do ensino básico.

No capítulo II, tecem-se algumas considerações sobre a hermenêutica simbólica numa perspetiva durandiana. Desenvolvem-se ideias subjacentes ao modelo interpretativo para uma hermenêutica dos contos e das lendas que serviram também de suporte reflexivo para o estudo experimental do imaginário. Concetualiza-se o posicionamento de Gilbert Durand (1989, 2000a) face à bipolaridade do regime *diurno* e do *noturno* referida no trabalho que desenvolveu sobre as estruturas antropológicas do imaginário e que se definiu como linha orientadora para o estudo do imaginário, assumida por Y. Durand (1988, 2005) através da utilização de um instrumento, mais concretamente da aplicação do teste AT9.

No capítulo III apresentam-se reflexões em torno das narrativas de tradição oral de Alexandre Parafita que se assumiram como pertinentes para analisar e estudar a iniciação e os simbolismos. Analisam-se as obras e descrevem-se os dados que emergiram dessas leituras. Dá-se conta desse *corpus* nas suas vertentes ideológicas, cultural e mítica e da análise mitocrítica propriamente dita que visa a inventariação de símbolos, mitologemas, mitos presentes, bem como os elementos de intertextualidade com outras narrativas.

No capítulo IV apresentam-se e interpretam-se os dados que emergiram dos testes aplicados, notas de campo e registos escritos que permitem legitimar a leitura mitocrítica efetuada para refletirmos sobre a natureza filosófica, psicológica e pedagógica dos símbolos, dos mitologemas e dos mitos inventariados. Seguidamente, foca-se a

importância dos resultados obtidos para a afirmação de um imaginário alicerçado em valores educativos.

Nas considerações finais apresentamos uma meta-reflexão que perspetiva a pertinência da obra analisada no desenvolvimento da competência literária das crianças leitoras. Colocam-se em evidência sete aspetos fundamentais que vão ao encontro dos objetivos propostos.

Capítulo I

INICIAÇÃO, IMAGINÁRIO E VALORES EDUCATIVOS

Nota introdutória

A escola tem-se constituído como tema de inúmeros debates e reflexões ao nível de qualquer uma das suas dimensões e áreas. Debatem-se aspetos relacionados com a organização e gestão da escola, as políticas educativas e o currículo com o objetivo de promover uma escola de qualidade no sentido de preparar os alunos para enfrentar de uma forma criativa, responsável e autónoma os desafios da vida em sociedade. Na valorização destes aspetos, o professor pode conduzir o seu trabalho através da exploração de textos literários uma vez que possibilitam àqueles que com eles interagem "aceder ao conhecimento e fruição da cultura, entendida quer numa perspetiva de bens simbólicos, quer numa perspetiva de ferramentas de conhecimento e acção" (Azevedo, 2006b, p.46). Estudar os problemas do símbolo, do simbolismo e a sua decifração pode transportar-nos para um conjunto de ambivalências que contribuam para a afirmação de um *imaginário* configurado em valores educativos. Revela-se, assim, neste capítulo o nosso interesse pelas figuras míticas e pelo(s) significado(s) que o *ritual de iniciação* assume ou poderá assumir, uma vez que aparece como recorrente no universo do maravilhoso. Consideramos também que as narrativas de tradição oral "merecen la atención disciplinada de todo aquel que trate los mundos simbólicos que crea el escritor", pois se lhes aplicarmos "los instrumentos más poderosos del análisis literário, linguístico y psicológico, podemos compreender no solo lo que constituye una historia sino lo que le da grandeza" (Bruner, 2010, pp.15-16). Neste sentido, é nossa intenção, neste capítulo, refletir sobre o(s) significado(s) de iniciação e imaginário educacional e, ainda, sobre a sua recorrência no universo do maravilhoso na tentativa de estabelecer alguma forma de relação com o currículo e com os valores educativos. Também se constitui objeto de reflexão as narrativas de tradição oral e a forma como se enquadram no currículo e se nelas se reconhecem qualidades formativas, possibilitando ao leitor apreender os valores e o sentido da vida.

1. A iniciação como modelo protótipo

Eliade (1992) na sua obra *O sagrado e o profano* transporta para a vida interior do Homem a sacralidade. Refere que o Homem religioso acredita que é uma criação dos deuses e que o Cosmos possui "vida". O Homem religioso, para além da dimensão humana, admite em si a santidade reconhecida no Cosmos uma vez que tem uma estrutura trans-humana, considerando-se um ser aberto para o mundo (Eliade, 1992). Esta abertura, reconhecida unanimemente pelos povos arcaicos e tradicionais, torna "possível a passagem de um modo de ser a outro, de uma situação existencial a outra", podendo estar presente no universo, no templo, na casa e no corpo humano (Eliade, 1992, p. 87). Esta passagem exprime uma conceção da existência humana, pois "uma vez nascido, o homem ainda não está acabado; deve nascer uma segunda vez, espiritualmente; torna-se homem completo passando de um estado imperfeito, embrionário, a um estado, de adulto", ou seja, o Homem atinge a perfeição ao longo de uma série de ritos de passagem, de iniciações continuadas (Eliade, 1992, p.87).

Eliade (1992) reconhece, na vida do Homem religioso, a importância dos ritos de passagem. Os ritos de passagem, de acordo com Campbell (1995), ocupam um lugar proeminente na vida de uma sociedade primitiva

> têm como característica a prática de exercícios formais de rompimento normalmente bastante rigorosos, por meio dos quais a mente é afastada de maneira radical das atitudes, vínculos e padrões de vida típicos do estágio que ficou pra trás. Segue-se a esses exercícios um intervalo de isolamento mais ou menos prolongado, durante o qual são realizados rituais destinados a apresentar, ao aventureiro da vida, as formas e sentimentos apropriados à sua nova condição, de maneira que, quando finalmente tiver chegado o momento do seu retorno ao mundo normal, o iniciado esteja tão bem como se tivesse renascido. (Campbell, 1995, p.p. 20-21)

Estes ritos são referidos no início da puberdade, na passagem de uma determinada idade para outra, no nascimento, no casamento e na morte, tratando-se sempre de uma iniciação. A iniciação, segundo Eliade (1992), "envolve sempre uma mudança radical de regime ontológico e estatuto social" (p.89).

Percebe-se nas palavras de Eliade (1992) que a iniciação desempenha um papel importante na formação religiosa do Homem, consistindo essencialmente na mudança dos princípios e essência do neófito. Este facto revela-nos que o Homem das sociedades primitivas para ser reconhecido como Homem, "deve morrer para esta vida primeira (natural) e renascer para uma vida superior, que é ao mesmo tempo religiosa e cultural" (Eliade, 1992, p.89). A iniciação é entendida por Eliade como uma "experiência paradoxal, sobrenatural, de morte e ressurreição, ou de segundo nascimento", comportando, geralmente, o sagrado, a morte e a sexualidade (Eliade, 1992, p.90).

Araújo e Araújo (2010a), abordando o conceito de iniciação, referem que a História das Religiões reconhece três grandes categorias, ou tipos de iniciação, nomeadamente os ritos de puberdade; ritos de entrada numa sociedade secreta (confrarias secretas) e iniciação mística. Relativamente à iniciação que se executa mediante os ritos de puberdade, designados também por ritos de adolescência ou de iniciação de grupo etário esclarecem que esta categoria compreende rituais coletivos e ineludíveis a todos os membros, permitindo-lhes efetuar a passagem da infância, ou da adolescência, à idade adulta. Os autores sustentados em Eliade afirmam que este tipo de iniciação se inicia por um ato de rutura violento, ou seja, a criança ou o adolescente é separado do seio familiar com o intuito de conquistar o mundo sagrado perante "a experiência das trevas, da morte e da proximidade dos Seres divinos" (Araújo, & Araújo, 2010a, p. 56). Esta passagem envolve "a experiência de uma morte ritualizada, ou seja, a condição do sujeito aceder a uma nova vida passa necessariamente por ele esquecer (ou mesmo recalcar), em definitivo, a sua existência anterior" (Araújo, & Araújo, 2010a, p. 56).

A iniciação, no dizer de Araújo e Araújo (2010a), transmite "aquilo que se passou no tempo primordial" e não explica "a genealogia dos deuses nem a criação do homem e do mundo" (p.56). Daí que os autores considerem o momento central de toda a iniciação a cerimónia que simboliza a morte do neófito e o seu retorno entre os vivos, assumindo-se após o seu regresso um novo modo de ser. Deste modo a morte iniciática significa o fim "da infância, da ignorância e da condição profana" (Eliade, cit. por Araújo, & Araújo, 2010a, p.56). O ser humano na sua necessidade de autorrealização e valorização pessoal

> morre para a vida infantil, profana, não regenerada, renascendo para uma nova existência, santificada, ele renasce também para um modo de ser que torna possível o conhecimento, a ciência. O iniciado não é apenas um 'recém nascido' ou um 'ressuscitado´: é um homem que sabe, que conhece os mistérios, que teve revelações de ordem metafísica. Durante seu treinamento na selva, aprende os segredos sagrados: os mitos relativos aos deuses e à origem do mundo, os verdadeiros nomes dos deuses, o papel e a origem dos instrumentos rituais utilizados durante as cerimônias de iniciação (Eliade, 1992, p. 91).

Associado à iniciação está também o tema do labirinto assumido de modo geral como símbolo de complexidade de percursos ou de luta do Homem contra os receios do inconsciente. Este tema surgiu na tradição greco-romana e está associado ao palácio de plano complicado que o rei Minos mandou construir e onde vivia o Minotauro. Desse edifício construído por Dédalo "ninguém conseguia sair, uma vez lá entrado" (Ferreira 2008, p.9). O rei Minos vitorioso de uma expedição contra a Grécia continental realizada em consequência da morte do seu filho Androgeu, obriga os atenienses a enviarem

anualmente sete rapazes e sete donzelas para servirem de alimento ao Minotauro. Essa angustiante e dolorosa situação durou até ao momento em que Teseu, filho de Egeu, rei de Atenas, se ofereceu para integrar o grupo dos jovens destinados a pagar o tributo. Com a ajuda de Ariadne, filha de Minos e as indicações de Dédalo, Teseu consegue matar o Minotauro e sair do Labirinto triunfante. Quando Teseu regressa vitorioso a Atenas

> não é mais um efebo, mas sim um adulto: ao longo do percurso marítimo o estatuto de Teseu foi paulatinamente mudando, nomeadamente com o episódio do mergulho ritual em que ele recupera o anel lançado à água pelo rei Minos, culminando com a sua vitória sobre o Minotauro. O seu regresso, simultaneamente legitimado pelo lado real (filho de Egeu) e pelo lado divino (filho de Posídon), representa a assunção da sua condição de adulto e de herói ateniense, enfim de um eleito reconhecido e aclamado pela sua comunidade (Araújo, Chaves, & Ribeiro, 2011, p. 49).

O fio que a jovem apaixonada, Ariadne, filha do rei Minos de Creta, lhe aconselhou a levar consigo e a estender durante o percurso foi o instrumento que possibilitou a execução de uma estratégia bem-sucedida para a descoberta do caminho de regresso e que lhe concedeu a salvação.

O fio entregue a Tseu por Ariadne simboliza, de acordo com as palavras de Araújo, Chaves e Ribeiro (2011) a "ponte (as estruturas sintéticas do regime noturno do imaginário[6] – Gilbert Durand) entre o sentido da vida (regime diurno do imaginário – Gilbert Durand) e o a-sentido das forças inconscientes que forram a psique humana (regime noturno do imaginário – Gilbert Durand)" (p.54). O "fio de Ariadne" assume-se, desta forma, como uma imagem simbólica pregnante uma vez que é a partir dele que Teseu "renasce para uma nova consciência (representando a humanidade espiritualizada), ainda que a morte de Minotauro (como símbolo dos instintos mais primários, bestialidade carnal, instinto, afetividade, sinal de poderosas emoções) lhe acarrete consequências funestas, além, claro está, de ser igualmente simbólico de um certo ocidente racionalista, positivista e desmitologizador" (pp.54-55). O emaranhado de caminhos e de compartimentos que um labirinto possui associa-se, assim, a situações complexas do quotidiano e da vida do Homem. O Minotauro, filho híbrido dos amores de Pasífae com o touro branco de Poséidon, tornou-se um monstro temível para a sociedade ateniense e por essa razão teve de ser colocado num local onde a saída fosse impossível. O monstro constituiu-se como símbolo devorador da juventude. Os caminhos do labirinto são inúmeros, no entanto essa multiplicidade permite-nos aceder ao único que nos leva com segurança à saída que procuramos. As dificuldades e os

[6] Assunto explanado no Capítulo II do presenhte trabalho.

perigos da vida, percetíveis no tema do labirinto à luz dos símbolos, encontram soluções no plano do conhecimento e da sabedoria. O labirinto está também, por vezes, associado ao «nó» que deve ser desfeito e que permite a libertação do Homem, uma vez que na realidade a sua própria vida é um "'tissu' (parfois un tissu magique proportions cosmiques, *mâyâ*) ou un 'fil' qui tient la vie de chacun mortels" (Eliade, 1980, p. 165). Para Eliade (1980)

> le but dernier de l'homme est de se libérer de «liens»: à l`initiation mystique du labyrinthe, au cours de laquelle on apprend à dénouer le nœud labyrinthe afin de se mettre à même de le défaire quand l'âme le recontrera après la mort, répond l'initiation philosophique, métaphysique, dont l´intention est de "déchirer" le voile de l'ignorance, et libérer des chaînes de l'existence (p.165).

Os temas do labirinto, da gruta, da cabana iniciática, do monstro devorador surgem associados a ritos da puberdade, pressupondo o simbolismo iniciático do *regressus ad uterum*. Este tipo de simbolismo convoca imagens arquetípicas, tais como: penetração no ventre da Grande Mãe (Terra Mãe), corpo de um monstro marinho, ou não, cabana, gruta, labirinto e floresta (Araújo, Chaves, & Ribeiro, 2011). O labirinto, a gruta, a cabana iniciática, o monstro devorador representam o ventre maternal onde o neófito regressa a uma espécie de estado embrionário para renascer de novo. De acordo com Eliade (1972) o adolescente torna-se "uma criatura socialmente responsável e, ao mesmo tempo, culturalmente desperta" através da iniciação. "O retorno ao útero é expresso quer pela reclusão do neófito numa choça, quer pelo fato de ser simbolicamente tragado por um monstro, quer pela penetração num terreno sagrado identificado ao útero da Mãe-Terra" (p.59). Esta penetração é fundamentalmente cosmológica, tratando-se de uma regressão interina ao mundo virtual, pré-cósmico, simbolizado pela noite e pelas trevas (Eliade, 1992). A penetração no labirinto, enquanto símbolo da Terra Mãe, significa

> uma regressão perigosa ad uterum. Se aquele que entra no labirinto ainda é um adolescente, um efebo, quando dele sai, já é um ser metamorfoseado em adulto. Dito de outro modo, o jovem faz-se adulto, integra a comunidade adulta de pleno direito, pela iniciação sob a forma de ritos de puberdade (Araújo, Chaves, & Ribeiro, 2011, p.46).

Assim, surge a iniciação, enquanto modelo protótipo. Esta demarca-se pela sua inerência "à condição humana pontuada por uma sequência ininterrupta de 'provas', de 'mortes' e de 'ressurreições', fazendo emergir o tema da 'morte iniciática' que permite ao neófito aceder a uma vida espiritual superior e, por isso, renascer" (Araújo, & Araújo, 2012, p.15), ou seja, permite-lhe "aceder a uma existência superior: aquela em que é possível a participação no sagrado" (Eliade, 1976, cit. por Araújo, & Araújo, 2012, p.15).

A história revela-nos que, na idade pós-medieval, a escrita, era considerada sagrada, pois era tida como uma heresia e, quem o fizesse, era punido com a morte. Por tal, os ritos de iniciação emergiram de forma natural no seio da cultura familiar: no momento da primeira menstruação da menina; na primeira caça do rapaz; na primeira guerra; nos rituais próprios da sexualidade; na primeira noite solitária pela floresta; nos testes de bravura; etc. Na verdade, estas ditas heresias, foram traduzidas em histórias que os contadores foram narrando oralmente, constituindo-se no que hoje designamos por literatura de tradição oral. Resultado de um património cultural imaterial, estas "formas da literatura de tradição oral expressam o nascimento do mundo, as origens da vida e o sentido das coisas", bem como o "deslumbramento dos humanos perante o maravilhoso, o sobrenatural ou o inexplicável" (Mesquita, 2012, p.11).

2. Recorrência no universo do maravilhoso

No mundo medieval, o maravilhoso inseria-se no quotidiano de uma sociedade que evidenciava mentalidades místicas baseadas em conceções sustentadas na crença de que o poder divino retratava uma realidade que não era possível questionar. Daí que o maravilhoso se refira ao sobrenatural, aos milagres, ao pensamento religioso e se enquadre dentro de conceções mágicas, inerentes ao imaginário humano. O Homem desde sempre que se interroga sobre si e sobre alguns fenómenos para os quais não encontra respostas aceitáveis e inteligíveis. No universo do maravilhoso encontra "justificações" para os fenómenos (sobre)naturais que tanto o intrigam. Contudo, o maravilhoso, segundo Tzvetan Todorov (1981) não fornece qualquer explicação racional para esses mistérios. Refere o autor que o maravilhoso

> implica estar imerso em um mundo cujas leis são totalmente diferentes das nossas; por tal motivo, os acontecimentos sobrenaturais que se produzem não são absolutamente inquietantes. Pelo contrário, na metamorfose se trata de um acontecimento chocante, impossível, mas que paradoxalmente, termina por ser possível (Todorov, 1981, p.89).

Deste modo, depreende-se que o maravilhoso prevê, por antecipação, a existência de leis e regras que não se enquadram nas conceções da maioria das pessoas. Na verdade desvela as realidades ocultas do quotidiano apelando à força da imaginação que aliena o exequível, o objetivo e o real. O termo maravilhoso designa assim o extraordinário, o insólito, o que escapa ao curso normal das coisas e do humano (Chiampi, 1980), trazendo para o seu âmbito o inacessível e tudo aquilo que é desejável. Paralelamente e ligado ao sobrenatural, o maravilhoso emerge das narrativas míticas e marca forte presença nos contos de origem popular. As mitologias originárias de diversas

civilizações, nomeadamente a grega, a egípcia, a sumaica… explicam através do mito e da alegoria a génese do mundo, os fenómenos naturais e a condição humana. O mito para Barthes (2007) é "um sistema de comunicação, uma mensagem" que veicula uma tradição cultural (p.261). O mito, na opinião de Mircea Eliade (1972), conta uma história considerada sagrada,

> relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do 'princípio'. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade que passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma 'criação': ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos 'primórdios'. Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a 'sobrenaturalidade') de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do 'sobrenatural') no Mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje. E mais: é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural (p.9).

O mito poderá, de acordo com Eliade (2000b), constitui-se como o núcleo seminal para os contos populares cumprindo uma função similar, ou seja, os mitos foram as primeiras formas de narrar que a humanidade concebeu e os diversos géneros narrativos que foram surgindo ao longo da história e em diferentes partes do mundo, têm aí as suas raízes, as origens. Contudo, nos contos não vamos encontrar referência aos nomes dos deuses que fazem parte das mitologias, mas facilmente as identificamos e distinguimos "nas figuras dos protetores, dos adversários e dos companheiros dos heróis. Estão camuflados (…), 'diminuídos', mas continuam a desempenhar a sua função" (Eliade, 2000b, p.166).

Na obra *O Herói de Mil Faces*, Campbell (1995) estabelece relações entre narrativas míticas heroicas de várias culturas e épocas e sistematiza etapas frequentes e variações observadas. Considera o autor que as narrativas podem diferir em aspetos ligados ao contexto, ação e estética, mas na estrutura aproximam-se umas das outras. Através da descrição que o autor faz, percebe-se, facilmente, como ocorrem as etapas da *jornada do herói* (monomito), sendo estas percetíveis nas diversas narrativas que lemos, bem como nas vivências do quotidiano dos seres humanos. Campbell (1995) baseia a sua argumentação na relação entre o mito e os rituais de passagem para a definição de um percurso padrão da aventura do herói, apresentando-o em três fases: *separação, iniciação* e *retorno* que são identificadas no resumo que o autor realizou:

> O herói mitológico, saindo de sua cabana ou castelo cotidianos, é atraído, levado ou se dirige voluntariamente para o limiar da aventura. Ali, encontra uma presença sombria que guarda a passagem. O herói pode derrotar essa força, assim como pode fazer um acordo com ela, e penetrar com vida no reino das trevas (batalha com o irmão, batalha com o dragão; oferenda, encantamento); pode, da mesma maneira, ser morto pelo oponente e descer morto (desmembramento, crucifixão). Além do limiar, então, o herói inicia uma jornada por um mundo de forças desconhecidas e, não obstante, estranhamente íntimas, algumas das quais o ameaçam fortemente (provas), ao passo que outras lhe oferecem uma ajuda mágica (auxiliares). Quando chega ao nadir da jornada mitológica, o herói passa pela suprema provação e obtém sua recompensa. Seu triunfo pode ser representado pela união sexual com a deusa-mãe (casamento sagrado), pelo reconhecimento por parte do pai-criador (sintonia com o pai), pela sua própria divinização (apoteose) ou, mais uma vez se as forças se tiverem mantido hostis a ele -, pelo roubo, por parte do herói, da bênção que ele foi buscar (rapto da noiva, roubo do fogo); intrinsecamente, trata-se de uma expansão da consciência e, por conseguinte, do ser (iluminação, transfiguração, libertação). O trabalho final é o do retorno. Se as forças abençoaram o herói, ele agora retorna sob sua proteção (emissário); se não for esse o caso, ele empreende uma fuga e é perseguido (fuga de transformação, fuga de obstáculos). No limiar de retorno, as forças transcendentais devem ficar para trás; o herói reemerge do reino do terror (retorno, ressurreição). A bênção que ele traz consigo restaura o mundo (elixir) (Campbell, 1995, pp.177-178).

As fases observadas no texto anterior são ilustradas na figura seguinte:



Figura 1. Diagrama da jornada do herói[7]

Da leitura do diagrama salienta-se o caráter cíclico do percurso do herói, nomeadamente a separação, a iniciação e o retorno. Nos mitos esta centralidade pode ocorrer num momento de queda que simboliza dor, medo e angústia, muito próximo do simbolismo da morte.

É a partir do simbolismo do centro que encontramos outros significados para as narrativas de tradição oral, uma vez que estas fazem referência a espaços ligados ao simbolismo vertical que une os três planos cósmicos: Céu, Inferno e Mundo Humano. O Centro está situado no local mais alto, por tal associado à árvore cósmica, à escada, à montanha, aos santuários, aos templos e à coluna que manifesta o conhecimento sagrado através da revelação ou iniciação. Estes lugares "constituem a 'ligação' por excelência entre a Terra e o Céu" e "os alicerces dos templos mergulham profundamente nas regiões inferiores" (Eliade, 1992). O simbolismo do centro explica e evoca muitas vezes o "Umbigo do Mundo" associado à horizontalidade do mundo. Estes espaços ao serem conquistados permitem ao indivíduo aceder ao estatuto de iniciado em virtude de ter superado provações da iniciação de tipo heroico ou místico.

Das leituras dos contos emergem verdades e não verdades, realidades e não realidades, construídas e identificadas em muitas categorias e modalidades narrativas. As narrativas são "modelos para volver a describir el mundo" (Ricoeur, cit. por Bruner, 2010, p.19). O conto maravilhoso ao narrar acontecimentos impossíveis de se concretizar na realidade, não provoca qualquer inquietude no leitor. Neste sentido, o universo do maravilhoso pode ser considerado alquímico, subvertendo os convencionalismos do mundo real. No entanto, estas narrativas que contam acontecimentos totalmente improváveis contemplam um sentido secreto que pode ser desvendado através da análise dos símbolos e, tal como alerta Bruner (2010) "releemos el mismo relato de maneras siempre cambiantes: *litera*, *moralis*, allegoria, anagogia", sendo que "el relato no va a ninguna parte y va a todas partes" (p.19). De facto a presença de mitos e símbolos arquetípicos verifica-se no coletivo e inconsciente pessoal, inserindo-se estes na literatura de tradição oral, com algumas ocorrências nos contos populares, nas lendas e outros textos que o povo guarda na memória (provérbios, orações, cantilenas, adivinhas, etc.). Na realidade não se trata apenas de formular uma pergunta morfológica sobre o texto real, "sino además una pregunta sobre los procesos interpretativos que son liberados por el texto en la mente del lector" (Bruner, 2010, p.19). Bastos (1999) considera que geralmente as narrativas de tradição oral permitem colocar o ouvinte perante um mundo que não é o da realidade comum, mas que fornece ensinamentos para poder lidar com situações do seu quotidiano. O espaço onde as ações decorrem assumem conotações e dimensões que variam de acordo com as cenas descritas na narrativa. Para esta autora a casa e o castelo podem surgir como lugares que abrigam e protegem e para nós podem surgir também como lugares de captura e prisão. A floresta e o bosque são espaços onde

[7] Campbell (1995, p.242).

acontecem os feitos maravilhosos. Relativamente às personagens do conto tradicional, "enquanto figuras simbólicas, são geralmente caraterizadas de maneira elementar, com traços bem marcados e facilmente identificáveis, mas sem densidade psicológica nem ambivalências – ou são boas ou são más" (Bastos, 1999, p.71). Estas desempenham um papel importante na narrativa uma vez que as ações por elas realizadas descrevem a luta contra os infortúnios e contra o mal que pode estar dentro do próprio indivíduo. A presença de objetos mágicos, animais falantes e animais míticos é também recorrente nos contos do maravilhoso, funcionando como adjuvantes ou oponentes da ação do herói (Bastos, 1999).

Os questionamentos existenciais encontram resposta nos mitemas, ou seja, nos acontecimentos, nos cenários e nas personagens quer sejam humanas, divinas, animais, vegetais ou híbridas de toda a espécie, em que o seu valor simbólico lhe atribui significado. Os conflitos humanos que surgem nas narrativas apresentam-se através da iniciação e ritos de passagem, caracterizados pela dinâmica metamórfica de uma simbologia. Torna-se claro para Araújo e Araújo (2010a) que o conto maravilhoso ao reatualizar ao nível do imaginário e do onírico, as "provas iniciáticas" tem uma função terapêutica. Referem os autores, citando Eliade, no artigo intitulado *Iniciação e imaginário educacional n'as aventuras de Pinóquio*, que os cenários iniciáticos, mesmo quando se encontram camuflados, como é o caso dos contos, representam "um psicodrama que responde a uma necessidade profunda do ser humano". Salientam que todo o ser humano deseja conhecer certas situações de perigo, enfrentar provas únicas e aventurar-se no outro mundo e que ele "experimenta tudo isso ao nível da sua vida imaginária, escutando ou lendo contos de fadas, ou – ao nível da sua existência onírica –, sonhando" (Araújo, & Araújo, 2010a, p.55). O ritual iniciático tornou-se um tema com um determinado grau de recorrência ao nível do maravilhoso, presente, sobretudo, em muitos contos de Perrault, de Andersen, dos irmãos Grimm, de Collodi, entre outros. Revela-se também esta presença em muitas lendas, sendo a mais conhecida a do "Minotauro". Para abordarmos a questão do ritual iniciático situar-nos-emos numa perspetiva elidiana pelo facto de nos poder salvaguardar múltiplas interpretações de um conto e, também, interpretações complementares (Araújo, & Araújo, 2012).

3. Ocorrência nos contos e lendas

De acordo com Eliade (1972) Propp observou nos contos populares a reminiscência dos ritos totémicos de iniciação. No entanto, Propp manifestou possuir dúvidas em determinar se o conto relata um sistema de ritos referentes a um determinado estádio de

cultura, ou se o seu enredo iniciatório não passa de um cenário do "imaginário", no sentido de não estar relacionado com “um contexto histórico-cultural, exprimindo, ao contrário, um comportamento anti-histórico, arquetípico da psique” (Eliade, 1972, 137). Isto porque as iniciações totémicas não incluem em momento algum a presença de mulheres e a personagem principal dos contos eslavos é precisamente uma mulher (a Velha Bruxa, a Baba Jaga). Por tal, torna-se difícil encontrar com exatidão nos contos a reminiscência de um determinado estádio de cultura. Eliade (1972), baseado em Propp, Peuckert e Jan de Vries, refere que nos contos permanecem “apenas as estruturas de um comportamento exemplar, isto é, que pode ser vivido em grande número de ciclos culturais e em muitos momentos históricos” (Eliade, 1972, p.137). Apesar de alguns autores se terem debruçado sobre a origem geográfica dos contos, as conclusões não são consentâneas e incisivas. Salientando as contribuições de Jung, Eliade (1972) aceita o arquétipo como estrutura do inconsciente coletivo, no entanto, corroborando das palavras de Vries, considera que o conto não é uma criação imediata e espontânea do inconsciente, mas sim uma forma literária, tal como o romance e o drama. O conto, de acordo com as palavras de Eliade (1972) reata e prolonga a iniciação ao nível do imaginário. Adverte o autor que o conto pode representar, para muitos, mais concretamente para a consciência banalizada do Homem moderno, um divertimento ou uma evasão, no entanto,

> na psique profunda, os enredos iniciatórios conservam sua seriedade e continuam a transmitir sua mensagem, a produzir mutações. Sem se dar conta e acreditando estar se divertindo ou se evadindo, o homem das sociedades modernas ainda beneficia dessa iniciação imaginária proporcionada pelos contos (Eliade, 1972, pp.141-142).

O conto maravilhoso reatualiza assim as provas iniciáticas das sociedades tradicionais ao nível do imaginário e do onírico. De acordo com Eliade (1972)

> começamos hoje a compreender que o que se denomina ‘iniciação’ coexiste com a condição humana, que toda existência é composta de uma série ininterrupta de ‘provas’, ‘mortes’ e ‘ressurreições’, sejam quais forem os termos de que se serve a linguagem moderna para traduzir essas experiências (originalmente religiosas) (p.142).

O conto maravilhoso apresenta-se com uma estrutura de uma aventura muito séria e responsável, visto que, segundo Eliade (2000b, p.166), se reduz a um cenário iniciático. Nele “encontramos constantemente as provas iniciáticas (lutas contra um monstro, obstáculos aparentemente insuperáveis, enigmas para serem resolvidos, tarefas impossíveis de realizar, etc.), a descida ao inferno ou subida ao céu, ou ainda a morte e a ressurreição (que equivale ao mesmo), o casamento com a princesa”, etc. (Eliade, 2000b, p.166). Na literatura, o conto maravilhoso manifesta, de forma simbólica, o mito do herói

e, consequentemente aborda a transição da adolescência para a maturidade. Tem como enredo básico os obstáculos ou provas que precisam ser ultrapassadas e que funcionam como um ritual iniciático, a fim de que o herói consiga atingir um nível de perfeição e realização pessoal, através da descoberta do seu verdadeiro *eu*. O herói apresenta-se no conto com a tarefa de afastar da cena mundana os efeitos que poderão dela advir, ou seja, através do confronto com as dificuldades adquire experiência e integra-se num determinado grupo ou *status*. O herói é, portanto, o homem ou mulher que vence limitações em vários domínios e alcança formas geralmente válidas e humanas. A figura do monstro surge geralmente provocadora e acumuladora de todos os benefícios e desejos, pretendendo apoderar-se dos direitos do *meu e para mim* (Campbell, 1995).

Do ponto de vista de Rodari (2006) os contos narram acontecimentos de outrora, ligados aos rituais de iniciação usados nas sociedades primitivas uma vez que

> os rapazes eram separados da família e levados para a floresta (como o Pequeno Polegar, como Hansel e Gretel, como Branca de Neve…) onde os feiticeiros das tribos, vestidos de maneira a provocar o susto, com a cara tapada por máscaras horríveis (que nos fazem pensar logo em magos e bruxas…), os submetiam a provas difíceis e frequentemente mortais (todos os heróis dos contos populares as encontram no caminho…). Os rapazes ouviam contar os mitos da tribo e recebiam as armas (os presentes mágicos que nos contos certos doadores sobrenaturais distribuem aos heróis em perigo…) e finalmente regressavam a suas casas, muitas vezes com outro nome (também o herói dos contos populares regressa às vezes incógnito…), e estavam suficientemente amadurecidos para se casarem (como nos contos, que nove vezes em cada dez se concluem com uma festa de bodas…) (p. 92).

O sobrenatural presente nos contos surge através do uso de objetos mágicos, personagens fantásticas, tais como fadas, animais, gigantes, duendes, bruxas, etc.. As personagens que possuem poderes sobrenaturais, comportando-se de forma insólita, exercendo

> os seus malefícios num tempo fora do tempo e num espaço que a geografia não regista, repleto de fórmulas e de crueldades, de esquemas iniciáticos e de ensinamentos simbólicos e personagens que contrariam as forças da natureza, que sofrem metamorfoses frequentemente, que se confrontam com as forças do Bem e do Mal personificadas, que sofrem profecias que se cumprem e que são beneficiadas com milagres (Traça, 1992, p.19).

Nas lendas e contos populares transmontanos encontramos referências a figuras do sobrenatural. Nestas narrativas é constante a presença de “almas penadas, bruxas, diabos, fadas, lobisomens, moiras encantadas, a morte, olharapos, trasgos, entre outros seres míticos” (Parafita, 2000a, p.15). Estas narrativas, contadas, nos serões à lareira, aterrorizavam quem as ouvia e introduziam os mais novos “nos pavores da superstição, ao mesmo tempo que os ajudava a crescer, a saber conjugar os medos e a enfrentar os

riscos que a vida reserva" (Parafita, 2000a, p.15). Com as figuras do maravilhoso, os mais novos aprendiam o significado do bem e do mal, possibilitando-lhes encarar o mundo de uma outra forma.

Na verdade, no conto existe sempre um final feliz. O conteúdo propriamente dito, tal como temos vindo a referir, remete o leitor para "uma realidade terrivelmente séria: a iniciação, ou seja, a passagem, através de uma morte e ressurreição simbólicas, da ignorância e da imaturidade para a idade espiritual do adulto" (Eliade, 1972, p.141). Contudo persistem dúvidas e dificuldades em determinar quando é que os contos maravilhosos começaram a introduzir a responsabilidade iniciatória. Para certas culturas, é certo que a iniciação nos contos surgiu no momento em que a "ideologia e os ritos tradicionais de iniciação estavam em vias de cair em desuso e em que se podia 'contar' impunemente aquilo que outrora exigia o maior segredo" (Eliade, 1972, p.141). Rodari (2006) acredita que os contos são oriundos do mundo sagrado que por decadência chegaram ao mundo laico e depois ao mundo infantil.

Percebe-se pelo exposto que os contos estão envolvidos por relações de diálogo com a cultura de várias civilizações, descobrindo-se neles uma relação fundamentada na presença do tema iniciação. A perceção deste tema nos contos abre-nos a possibilidade de sugerirmos e identificarmos, a partir de uma relação analógica, cruzamentos que poderão estar ligados a influências e contaminações do conhecimento que se possui sobre o mundo. Conhecimento esse que nos pode conduzir por um vasto domínio intertextual, pois a partir da iniciação vamos poder desenvolver e alargar a interpretação do tema (que muitas vezes no conto se revela pouco percetível) a outros géneros de textos e contextos. Isto porque, como afirma Silva (2011), "o texto é sempre, sob modalidades várias, um *intercâmbio discursivo*, uma tessitura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências" (p.625). Esses cruzamentos de vozes e consciências que reclamam a supremacia do indivíduo, evidentes ou camufladas no conto, percebidas por um olhar atento, integram preocupações da sociedade de todos os tempos. Cada conto revela em si conhecimentos decorrentes da intenção do autor e da capacidade do leitor construir significados textuais que poderão ser suportados pela intertextualidade. No caso dos contos de tradição oral, pelo facto de estarmos perante autores anónimos, ao serem contados podem muito bem ser transformados ou recriados, subjugando-se estes às capacidades criativas dos contadores, no entanto, a essência de esquemas narrativos fixos e as personagens arquétipas com as suas qualidades e funções são mantidas (Júdice, 2005).

4. Imaginário e educação

O interesse na educação pelo imaginário levanta alguma curiosidade, especialmente pelo posicionamento de alguns autores que lhe impõem uma rejeição devido à dimensão irreal que o conceito assume, pondo em causa a dimensão puramente racional, relegando o simbólico à religiosidade, à fantasia produzida pelo pensamento e negando, desta forma, a relevância do imaginário para a compreensão racional. Trata-se, portanto, de convicções profundamente sustentadas de que o pensamento mítico, arcaico e religioso, inferior à racionalidade, não inclui o pensamento considerado científico e legítimo, uma vez que se carateriza por um campo inteligível à luz da razão, onde os argumentos da constatação ficam comprometidos. É frequente atribuir-se grande importância e reconhecimento aos aspetos cognitivos ligados ao racional, ao factual e ao concetual e pouca importância ao imaginário uma vez que supõe representações simbólicas do real, exprimindo uma irrealidade, uma distorção do caráter científico das componentes do currículo, nomeadamente das ciências. Apesar de o imaginário ser pouco valorizado pelo saber científico hegemónico, ele integra pensamentos, palavras e ações e a imaginação é requerida, impreterivelmente, nas ciências e em todas as áreas do conhecimento. O contributo de Einstein ao considerar a imaginação mais importante que o conhecimento marcou posição de um modo muito profícuo, pois permitiu um novo olhar sobre o imaginário. Autores como Bachelard (1989, 1991, 1994, 2001), Durand (1982,1989, 1998, 2000a,200b) Ricoer (2011), Benoist (1999); Corbin (1976) e Araújo (2004a, 2006, 2009, 2010) apresentam justificações que evocam um determinado número de razões convergentes na ideia de que o imaginário e a imaginação são campos muito sérios na educação e de que apesar de serem negligenciados por professores e educadores em contexto educativo constituem-se como modos de aprendizagem poderosos, pois acreditam e afirmam os autores que não é possível aprender sem imaginação.

Relacionando o imaginário com a educação, Postic (1993) afirma que imaginar é

> evocar seres, colocá-los em determinada situação, fazê-los viver como se quer. É criar um mundo a seu bel-prazer, libertando-se. Tudo é possível. Tudo acontece. Na vida artística, imaginar é um ato criador. Na vida cotidiana, imaginar é uma atividade paralela à ação que exercemos ligada à realidade. A imaginação é um processo. O imaginário é seu produto (p.13).

A consequência mais evidente da afirmação do autor é que a imaginação é a reconstrução do real através de significados atribuídos aos acontecimentos ou às influências que estes produzem em nós, ou seja, enquanto a imaginação produz, reproduz e projeta imagens, o imaginário procura atribuir-lhes significados. Deste modo, o

imaginário pode ser entendido como o conjunto de imagens e relações de alteridade do Homem com o mundo e que expressam o pensamento humano, pois, tal como afirma Silva (2006), não podemos limitar o imaginário a um "mero álbum de fotografias mentais nem a um museu da memória individual ou social. Tampouco (…) ao exercício artístico da imaginação sobre o mundo. O imaginário é uma rede etérea e movediça de valores e de sensações partilhadas concreta ou virtualmente" (p.9). Segundo Wunenburger e Araújo (2006) podemos entender o imaginário como "uma esfera psíquica onde as imagens adquirem forma e sentido devido à sua natureza simbólica" (p.11). O imaginário ao atribuir sentido às imagens, encontra significações intelectuais na atividade complexa da mente humana.

Para Gilbert Durand (1989) o imaginário é o "trajecto no qual a representação do objecto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente (…), as representações subjectivas se explicam 'pelas acomodações anteriores do sujeito' ao meio objectivo" (p.30). A imaginação é necessária para aprofundar e compreender o real, pois o mundo ganha significado através das imagens e dos símbolos que se encontram situados no plano racional. Quando tentamos associar o imaginário à educação não podemos deixar de referir o posicionamento de Alberto Filipe Araújo (2009) quando estabelece relações entre estes dois conceitos. Procurando sintetizar alguns aspetos sobre o imaginário educacional, o autor circunscreve-o numa modalidade que mantém relações complexas com o imaginário sociocultural (ideologia, utopia, metáforas) e arquetipal (mitos, símbolos, arquétipos-imagens arquetípicas). O autor, sustentado em Gilbert Durand, defende que o imaginário se carateriza pelo caráter operatório das três estruturas (místicas, diairéticas e sintéticas) de que daremos conta no ponto 1 do capítulo II, tornando-se mais fácil detetá-las através das representações metafóricas. Wunenburger e Araújo (2003) afirmam que uma teoria do imaginário pressupõe a necessidade de diferenciar os processos e as representações das imagens que podem ser delineados em três níveis de formação, nomeadamente:

- a imagética – "conjunto das imagens mentais e materiais que se apresentam antes de mais como representações do real, apesar das distâncias e das variações involuntárias ou voluntárias em relação ao referente". Incluem-se nesta categoria imagens fotográficas, cinematográficas, televisivas, o desenho publicitário, a pintura descritiva, as imagens mnésicas, etc. (Wunenburger, & Araújo, 2003, p.36);
- o imaginário – engloba "as imagens que se apresentam como substituições de um real ausente, desaparecido ou inexistente, abrindo deste modo um campo de

representação do irreal. Este pode apresentar-se como uma negação ou denegação do real, no caso da fantasia – podemos falar de um imaginário *stricto sensu*, no sentido da psicanálise lacaniana; ou simplesmente como um jogo com possibilidades, como no caso da ficção (como se) – o que nos permite entrar já no simbólico (no sentido kantiano) (Wunenburger, & Araújo, 2003, p.36);

- o imaginal (do latim *mundus imaginalis* e não *imaginarius*) – é o nível de formação relativo à esfera das representações metafóricas a que poderíamos chamar sobre-reais, uma vez que elas nos colocam na presença de formas sem equivalentes ou modelos na experiência (Wunenburger, & Araújo, 2003, p.36)

Do ponto de vista educacional o imaginário ocupa-se da educação e dos seus símbolos, cujo desafio, de acordo com Araújo (2010), reside na identificação dos "símbolos mais pregnantes da educação (as figuras do mestre e do aluno, do adulto e da criança, as imagens da árvore, da planta, da luz, etc.)" uma vez que não basta apoiar o seu aparato conceptual sem se avançar para execuções (p. 682). O imaginário educacional é definido por Wunenburger e Araújo (2003) como um "conjunto de produções mentais ou materializadas nas obras, constituídas por imagens visuais (quadro, desenho, fotografia) e linguísticas (metáfora, símbolo, narrativa), formando conjuntos coerentes e dinâmicos, provenientes de uma função simbólica que visa o entrelaçamento de sentidos próprios e figurados" (p.10). O imaginário educacional manifesta-se através da alegoria[8], da metáfora[9] e do ideologema[10].

Como pensar a educação a partir do imaginário? As narrativas, em particular as de tradição oral, contendo ressonâncias míticas, colocam a nu a contradição do ser humano, permitindo-nos captar a universalidade da condição humana e constituem-se num desafio para educadores e professores. As narrativas poderão ajudar a (re)criar no imaginário de cada um de nós épocas, comportamentos, modos de pensar, tão importantes para a inteligibilidade do mundo. A consonância e a ressonância entre a educação e a imaginação e imaginário é necessária e relevante para a formação do ser, pois como

[8] Para um melhor entendimento da alegoria enquanto figura do pensamento e didático-pedagógica veja-se o ponto 1 do capítulo II do presente trabalho e ainda a este propósito salientamos as palavras de Araújo (2009) quando, sustentado em Corbin, refere que "é uma operação racional que não implica a passagem 'nem um novo plano de ser, nem a uma profundidade de consciência'" (pp.79-80).

[9] A este propósito, Araújo (2009) refere que "o lugar e a função da metáfora na educação, enquanto figura de sentido" foi estudada por muitos autores (Hameline, Charbonnel, Reboul). Sustentado nestes autores Araújo (2009) considera que só "se poderá falar de metáfora quando se compara duas realidades heterogéneas, ou melhor dizendo quando existe entre elas uma relação de semelhança ou de aproximação ou similitude" (p.78). Sobre a metáfora veja-se também o ponto 1 do capítulo II do presente trabalho.

[10] Araújo (2009) define ideologema como "um complexo significante que articula e mobiliza, ao nível actancial (eu social da 'tópica'), o sentido figurado (semantismo simbólico e afetivo-emocional) com as ideias força veiculadas pelas ideologias (orientações mais concetualizadas, mais abstratas e rarefeitas) e presentes em dado contexto histórico sócio-cultural" (p.81).

afirmam Wunenberger e Araújo (2006), a função educativa da imaginação é assumida como a faculdade que "constrói a coerência do ser, tece e projeta as imagens sempre necessárias à 'Bildung' humano" (p. 9), ou seja, à formação humana.

Estabelecer relações entre literatura de tradição oral e o imaginário, parece-nos tarefa fácil, contudo, os vários temas e dimensões que os textos contêm, levam-nos a fazer opções e, por tal, debruçar-nos-emos sobre aspetos relacionados com a iniciação, contando com o simbólico e o imaginário na forma literária selecionada. O trabalho de análise torna-se indispensável para podermos atribuir significado às narrativas em estudo.

5. A iniciação no quadro do imaginário educacional

Dizem-nos Araújo e Araújo (2010a, p.64) que a iniciação "enquanto experiência arquetipal típica de toda a existência humana autêntica, não é exclusiva do homem tradicional" uma vez que esta se encontra "sempre ao alcance do homem de hoje" permitindo-lhe reativar "em determinadas condições existenciais e em determinadas etapas da vida, o seu esquema arcaico". Corroboramos as palavras dos autores quando afirmam que compete a "uma pedagogia remitologizadora ensinar a reactivar este esquema arcaico da iniciação de forma que o sujeito possa ultrapassar as suas crises existenciais num esforço de recuperar novamente a confiança perdida na vida, a sua vocação, o seu destino, enfim aprender a olhar a morte como um `novo nascimento`" (Araújo, & Araújo, 2010a p.64). Quer ao nível das ideias educativas, quer ao nível das práticas, a iniciação veicula intensidade expressiva remetendo-nos para um recomeço, uma passagem para outro modo de ser. De um certo ponto de vista podemos comparar estes aspetos da iniciação ao posicionamento de Maria Montessori sobre a imagem arquetípica da criança, pois nas suas representações toma-a como um "embrião espiritual" que tem como objetivo transformar-se no Homem novo (Araújo, 2004b). Para que a criança adquira poderes e surja como um ser "superior" terá necessariamente de experimentar e vivenciar situações diversificadas proporcionadas pela família, educadores e a sociedade. É nesse contacto que a criança adquire a sua personalidade pois durante o seu percurso de vida destacam-se facetas que Wunenburger e Araújo (2006) designam como "proteção-abandono, solidão-cosmocidade, passado-futuro, fragilidade-invencibilidade" (p.51). Tal como refere Gilbert Durand (2000a), sustentado em Leia, a "maioria dos contos – esses jogos de imaginação – veiculam um simbolismo desafectado onde profanam mitos antiquíssimos" (p.83). Acrescenta o autor que

> os jogos, muito antes da sociedade adulta, educam a infância no seio de um legado simbólico arcaico – geralmente transmitido pelos avós e pelas avós e sempre através da muito estática pseudo-sociedade infantil – que, mais do que a iniciação imposta pelo adulto aos símbolos aceites pela sociedade, dá à imaginação à sensibilidade simbólica da criança a possibilidade de 'jogar' em plena liberdade (G. Durand, 2000a, p.83).

De facto, o conto levanta questões com as quais o indivíduo que vive em sociedade se vê confrontado: rivalidades de gerações, integração dos mais novos no mundo do adulto, antagonismo dos sexos, entre outros. Lida com aspetos da vida social e do comportamento humano, com etapas fundamentais da vida como o nascimento, o namoro, o casamento, a velhice e a morte, e com episódios característicos da vida da maior parte das pessoas. Do campo emocional fazem parte o amor e o ódio, a desconfiança, a alegria, a perseguição, a felicidade, a rivalidade, a amizade e, muitas vezes, o mesmo conto refere-se a estes fenómenos em pares contrastantes:

> o bem contra o mal, o êxito contra o fracasso, a benevolência contra a malevolência, a riqueza contra a pobreza, a fortuna contra a desgraça, a vitória contra a desgraça, a vitória contra a derrota, a modéstia contra a vaidade, ou seja, o branco contra o preto (Traça, 1992, p.28).

Pelo já mencionado, parece inquestionável que a iniciação é tema recorrente nos contos. Refere Rodari (2006) que a estrutura do conto defendida por Propp[11] "decalca a dos ritos de iniciação" e que também se "repete na estrutura da experiência infantil que é uma sucessão de missões e duelos, de provas difíceis e decepções, sempre segundo certas passagens inevitáveis" (p.97).

Quando as crianças chegam ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, "contar histórias é um dos procedimentos em sala de aula a que as crianças mais aderem, pois [transportam] para as novas aprendizagens linguísticas uma linguagem maternal, [seguindo] as vias do afecto para a organização do mundo" (Albuquerque, 2006, p. 66). Pierre Gamarra, citado por Traça (1992), refere que os contos populares

> nunca são gratuitos, fornecem uma explicação do mundo, são a expressão de terrores e esperanças muito profundos, são uma escola de sabedoria, um magma primordial em que cada povo foi depositando os seus medos, as suas angústias, os seus protestos, a sua crença num mundo melhor (p.29).

O Homem, desde sempre, sentiu a necessidade de explicar a si mesmo os fenómenos que o rodeiam. Nesse sentido, faz associações, preocupa-se com a forma de poder dominar as causas dos fenómenos e da fantasia e, nesse processo, cria. "Com a sua própria concepção do mundo, imaginou uma vontade, uma vida paralela à sua em cada

coisa ou animal que o rodeava e as faz viver como tais tirando dessa vida conclusões que as suas necessidades reclamavam" (Jesualdo, 1993, p.107).

Estamos convictas de que é necessário rigor para analisar os contos e que através da sua fruição podemos apreciar os seus encantos, projetar o futuro, baseadas nas memórias do passado, por força da imaginação. Corroborando Traça (1992) ressalvamos também o facto de que existem numerosos contos que respondem às necessidades da criança abrindo-lhe caminhos para a possibilidade de autonomia pessoal e liberdade social.

Remetendo-nos agora à conclusão de mais um momento reflexivo, parece relevante dizer que "as histórias 'distantes' fundam-se em experiências imaginadas, em que todos os mundos são possíveis, sendo mesmo permitida a metamorfose e o recurso a poderes mágicos" (Albuquerque, 2006, p. 67). Todavia se as fizermos aproximar de quem mais as aprecia - as crianças - todos esses mundos ganham uma nova dimensão...

6. As narrativas de tradição oral e a educação literária

As narrativas de tradição oral integram-se no *corpus* da literatura popular que tem a sua origem em "tempos longínquos e as suas raízes, não no mundo letrado da cultura 'consagrada', oficialmente reconhecida, mas nas camadas não hegemónicas da população" (Reis, & Lopes, 1987, p.79). Estes textos persistem no tempo, desconhecem-se os seus autores e chegaram aos nossos dias através da tradição oral, transmitidos de geração em geração, através do inconsciente coletivo (Jung, 2002). Na perspetiva de Silva (1981)

> as raízes da literatura infantil produzida e recebida oralmente afundam-se na espessura dos tempos e aponta para matrizes várias: mitos, crenças e rituais religiosos (…), símbolos ligados ao trabalho e às suas relações com os ciclos de vida da natureza, acontecimentos históricos (...). Narrativas, canções, adivinhas, etc., destinadas a educar e a satisfazer ludicamente as crianças têm circulado assim oralmente, desde há muitos séculos, por toda a Europa, transmigrando de região para região, sofrendo alterações ou modulações em função das épocas, dos espaços geográficos e das comunidades sociais, sem que se lhes possa assinalar quase nunca uma autoria razoavelmente identificada (p. 11).

O interesse dos estudos literários em relação às narrativas de tradição oral é recente, pois durante muito tempo foi relegado à condição de "marginal" do ponto de vista da literatura. Este facto deve-se às controvérsias existentes entre as práticas da escritura e da oralidade, uma vez que a linguagem usada frequentemente nestas narrativas é uma

[11] Para uma análise mais aprofundada ao sistema de análise dos contos proposta por Vladimir Propp e às suas trinta e

linguagem do quotidiano "que não utiliza quaisquer artifícios retóricos, literários, para além das fórmulas introdutórias e finais" (Júdice, 2005, p.37). Os textos das narrativas de tradição oral eram considerados como "vulgares, simples ou ingénuos" por quem fosse "detentor de códigos linguísticos densos e se move[sse] no seio de uma cultura convencionalmente letrada" (Parafita, 1999, p.47). Contudo os estudos linguísticos determinaram mudanças neste campo. Os contributos da linguística saussuriana, *a morfologia do conto maravilhoso* de Propp (1992), *a psicanálise dos contos de fadas* de Bruno Bettelheim (2011), o *mito do eterno retorno* de Mircea Eliade (1984), o estudo das estruturas do imaginário de G. Durand (1989), entre outros, apresentam-nos novas perspetivas de leitura das narrativas de tradição oral e que apontam para outros modelos de análise. As narrativas de tradição oral despojadas, ou não, do "acessório-ornamento estilístico, o adjectivo, o advérbio – com o predomínio do objectivo (substantivo) e da acção (verbo)" apresentam, tal como o texto literário, "um modelo comunicacional bifurcado" que vai ao encontro das características plurissémicas do signo literário (Júdice, 2005, p.37). Com efeito, apresentam imagens e descrevem fenómenos que obrigam o leitor a um processo de descodificação presente num diferente nível de compreensão. Perante o prazer que o texto narrativo proporciona ao ouvinte/leitor e o seu reconhecimento como instrumento pedagógico privilegiado para o desenvolvimento e equilíbrio da criança, uma vez que contribui para a aquisição de valores e normas de conduta, as narrativas de tradição oral fazem, hoje, parte integrante dos currículos escolares.

As metas curriculares (2012), da iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, surgem na sequência da extinção do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro) e apresentam-se num documento de apoio à planificação e à organização do ensino, integrando aprendizagens que se consideram fundamentais para as crianças. Assume-se, neste documento, pela primeira vez, um domínio designado por *Educação Literária* que contempla vários descritores de desempenho que, anteriormente, estavam difundidos por diferentes domínios. O documento, elaborado pela equipa constituída por Helena Buescu, José Morais, Maria Regina Rocha e Violante Magalhães (2012), salienta a importância da educação literária e recomenda que, em contexto sala de aula, se trabalhem obras e textos literários. A nível nacional, para a leitura recomendada, foi criada uma lista de títulos de obras literárias de referência para cada ano de escolaridade, de forma a garantir um currículo mínimo comum para todos os alunos que frequentam o ensino

uma funções ver a obra intitulada *Morfologia do conto.*

básico. Os livros que fazem parte desta lista não são os únicos recomendados pelas metas, pois o domínio da *Educação Literária*, bem como o domínio da *Leitura e Escrita*, remetem o professor para a exploração de obras e textos literários recomendados nas listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL), podendo, ainda, ser utilizados quaisquer outros textos de acordo com o gosto e o interesse de professores e alunos, recorrendo, sempre que possível, aos existentes na Biblioteca Escolar.

A presença de narrativas da tradição popular no currículo está então contemplada nas metas curriculares ao definir-se como objetivos do domínio da Educação Literária "Ouvir ler e ler textos literários" e "Ler para apreciar textos literários" e ao estabelecer como descritor de desempenho "Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular". Reconhece-se, desta forma, que estes oferecem possibilidades educativas e elementos para reflexão. Das listagens do Ministério da Educação (Metas Curriculares do Português e Plano Nacional de Leitura) constam diferentes formas de narrativas, nomeadamente, os contos populares, as cantigas infantis, os provérbios, as adivinhas, as anedotas, as lendas, os mitos, as lengalengas, etc..

Autores e investigadores ligados à área da literatura, nomeadamente, Azevedo (2006a, 2006b, 2007), Balça (2006, 2007, 2008), Colomer (2002), Torres (2003), Duborgel (1995), Rechou (2012) defendem que a educação literária oferece prazer no ato de ler, promovendo um jogo intelectual que assenta nos princípios da realidade e da ficção. Sabe-se que a literatura compreende várias possibilidades históricas da língua, veiculando tradições e valores do património nacional tornando-se, por este motivo, necessária para uma formação mais completa do indivíduo. Parece inquestionável que “a visão do mundo que o texto literário proporciona é, ao nível do imaginário, insuperável”. A leitura de textos literários, mediada pelo professor “permite ao leitor elaborar sentidos de profundidade cada vez mais complexos” sobre a realidade. O leitor, enquanto “sujeito que não pode alhear-se do seu estatuto de ser social e, consequentemente, de agente de transformações ideológicas”, descobre nos diálogos que estabelece com o texto literário “a dimensão humana que dá razão à vida” (Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011, pp.15-16).

Fica, assim, a salvaguarda de que o manual escolar como “objecto pedagógico de que não é possível prescindir” pode deixar de ser o mais importante “referente das práticas pedagógicas” dos professores e, desta forma, encontrar nas nossas escolas práticas implementadas a partir de obras de literatura para a infância com “textos inovadores e

criativos que constituem os catalisadores dos sistemas semióticos culturais" (Azevedo, 2003, p.126).

Os textos de literatura para a infância para além de seduzirem crianças e adultos integram conhecimentos, facilitando a aprendizagem e a compreensão de conceitos, bem como o desenvolvimento da imaginação e da capacidade simbólica. Pela sua ambiguidade semântica é possível realizar interpretações de duplo sentido, que conjugadas ou confrontadas atribuem outros significados aos textos. Na verdade os textos de literatura para a infância integram necessidades educativas uma vez que

> respondem a exigências comunicativas, de socialização, de identidade, de desenvolvimento (psíquico, e até mesmo físico), de experienciação precoce, de modelação de uma consciência axiológica que vai servir de suporte à integração no mundo da ética e dos valores, contribuindo para a modelação da 'contextura moral' que conformará a transformação da criança em ser humano adulto (Moreira, 2006, p.147).

As narrativas de tradição oral que nos interessa sublinhar nesta investigação, no dizer de Moreira (2006) apresentam características e potencialidades que promovem a identidade cultural, focalizando especificamente o modo de ser de um povo, proporcionando ainda o vínculo do passado com o presente e deste com o futuro.

Em síntese

A existência humana em qualquer sociedade gere vivências promotoras de ensinamentos que conferem ao indivíduo maturação, possibilitando-lhe o entendimento do mundo e consequentemente uma nova condição de vida. A puberdade considerada a fase da vida onde ocorre uma série de mudanças psicológicas e fisiológicas assume-se como a passagem da infância para a vida adulta, ou seja, altera o modo de ser e de estar do indivíduo. Esta fase da vida humana carateriza-se essencialmente por instabilidades, perdas e ganhos. Perde-se um corpo e uma mentalidade ingénua e ganha-se maturidade intelectual, uma posição social e responsabilidades. O confronto com situações, os desafios e as provas que ocorrem ao longo da existência de cada um, resultam das adversidades e também da vontade e determinação em vencê-las para alcançar objetivos de vida traçados. As capacidades aperfeiçoam-se em cada ato vitorioso e permitem ao indivíduo conquistar um novo *status*. Este aperfeiçoamento implica necessariamente a mudança e executa-se em muitas sociedades tradicionais, como nos foi dado a conhecer por Eliade (1992), mediante ritos de passagem. Em várias civilizações vamos encontrar rituais que pressupõem o simbolismo iniciático do "regresso ao útero" que incluem os temas do labirinto, da gruta, da cabana iniciática, do monstro devorador. Percebemos que

este tipo de simbolismo convoca imagens arquetipais, que representam o ventre maternal onde o neófito regressa a uma espécie de estado embrionário para renascer de novo, ou seja, o neófito ao ser iniciado nos mistérios da vida tem que sair incólume dos perigos que o desafiam. Para participar na vida religiosa e cultural, o neófito deve morrer desta vida natural e renascer para uma vida superior. A iniciação aponta assim para o conhecimento integral do Homem, motivando o desejo de um metamorfoseamento existencial, ou seja, a sua existência profana deve passar a sagrada através de um processo de transmutação. Aceder ao sagrado é representado por um processo de iniciação que normalmente inclui experiências paradoxais, sobrenaturais, de morte e de ressurreição. Por iniciação entende-se, assim, uma mudança que corresponde a um segundo nascimento. É através de uma amálgama de práticas expressas nos rituais que o neófito adquire uma conceção de vida diferente daquela que vivenciou até à data. Na base dos ritos encontram-se os mitos que narram a origem, a cosmogonia e que evocam personagens sobrenaturais.

Como vimos, vários investigadores, têm apontado que os temas, a estrutura e figuras se repetem na mitologia e no conto. O tema da iniciação ou da jornada do herói é recorrente em vários contos. A nível do imaginário, descobrem-se, então, no conto temas ligados à iniciação, incorporando estes mitos e ritos iniciáticos. O sobrenatural presente nos contos, tal como no mito, surge através do uso de objetos mágicos e personagens fantásticas. Apesar dos contos relatarem acontecimentos que à partida se revelam improváveis e irreais incluem também um sentido ambíguo e oculto pela fantasia e pode ganhar sentido através da análise dos símbolos. Através das narrativas de tradição oral podemos ingressar em mundos e épocas longínquas e sentimentos diversos. Elas revelam muito mais do que os domínios de princesas, fadas, ogres, lobisomens, trasgos, olharapos e bruxas. Atualmente a escola valoriza uma panóplia de textos que contemplam o pensamento mágico e mítico e que de uma forma sedutora contam verdades e diferenças, mesclando os possíveis da vida com a fantasia e o impossível. Ao nível das ideias educativas, a iniciação presente nas narrativas de tradição oral transmite força expressiva remetendo-nos para um recomeço, uma passagem para outro modo de ser. Perceber-se assim a razão que sublinha o interesse pelos cenários iniciáticos nas narrativas, pois, mesmo quando estes se escondem por detrás das palavras que aparentemente se apresentam enganadoras e prejudiciais, mostram caminhos e respondem às necessidades profundas do ser humano. Descobrimos, através das leituras realizadas, que as narrativas de tradição oral dão voz à consciência de uma sociedade que se diz também hodierna e às suas experiências de vida. Reconhece-se

que a partir do prazer da leitura e da assimilação do conteúdo das narrativas se podem desenvolver competências no domínio da palavra e capacidades essenciais para se poder participar e intervir de uma forma ativa e crítica na vida social. De facto, as narrativas de tradição oral são expressões de vida que nos dão a conhecer o caráter dos pensamentos e as experiências individuais e coletivas dos seres humanos.

Capítulo II

HERMENÊUTICA SIMBÓLICA

Nota introdutória

Sem subvalorizar as teorias antropológicas de Gilbert Durand apraz-nos, neste estudo, atender à predominância do imaginário e da transcendentalidade. A constante visão antropológica de G. Durand (1989, 2000a) mostra-nos que o pensamento, cuja matriz se sustenta na imagem, serve para justificar determinadas posições, sejam elas racionais ou intuitivas. As imagens representam, assim, sistemas simbólicos que permitem ao Homem pensante estar no mundo. O imaginário é o centro hábil que permite ao Homem lidar com a transcendência e que se realiza sob a forma de imagens simbólicas. Simbolicamente o Homem ultrapassa a vida e a morte.

Neste capítulo consideramos refletir sobre a hermenêutica simbólica numa perspetiva durandiniana e sobre o modelo interpretativo para uma hermenêutica dos contos e das lendas, bem como no teste AT.9 enquanto estudo experimental do imaginário.

1. Hermenêutica simbólica: a perspetiva de Gilbert Durand

A imaginação continua a ser pouco valorizada. Durand (1989) numa luta "silenciosa" contra esse (des)valor tem conseguido que a imaginação e o imaginário não sejam reprimidos e ganhem novas formas de expressão. Formas essas (en)(con)formadas pelo paradigma da complexidade (como impulsor de novas abordagens interpretativas) em contraponto com a inflexibilidade do determinismo causal, dos modelos científicos positivistas, do reducionismo simbólico. Para o seu pensamento contribuíram os estudos realizados por Gaston Bachelard (1884–1962) e Karl Jung (1875–1961). Seguidor da Escola de "Eranos"[12], Gilbert Durand (1921–2012) discute, nesta escola, com Mircea Eliade (1907–1986), Joseph Campbell (1904–1987), James Hillman (1926–2011), Gershom Scholem [também conhecido por Gerhard Scholem

(1897–1982)], Alain Danielou (1907–1994), Henry Corbin (1903–1978), entre outros, questões relacionadas com a mitologia comparada, com a antropologia cultural e com a hermenêutica simbólica.

O estudo fenomenológico do imaginário, na perspetiva de Bachelard, ajuda a quebrar as barreiras genéticas e psicanalistas existentes entre o escritor e o leitor, interessando estudar o símbolo na sua plenitude. Para tal, terá de existir uma fenomenologia imagética onde exista um comprometimento total da parte do autor, da obra e do leitor. No devaneio poético, estando presente esta tríade, as imagens não permanecem passivas, mas sim ativas, sendo propolcionadoras de um dinamismo criador, permitindo-nos ir mais para além do já dito. Se para Bachelard o devaneio poético, na sua ontologia simbólica, se sustenta em três temas essenciais (eu, o mundo e Deus), para G. Durand bastava generalizar esta teoria antropológica, sistematizando as representações do Homem nas imagens, ou seja, no seu imaginário (Turchi, 2003). Esta semanticidade é reforçada por G. Durand (1989) sem qualquer tipo de apelo à sua origem, seja ela geográfica, histórica, cultural ou sustentada no inconsciente, ou seja, sem colocar limitações *a priori* e sem eleger uma ontologia psicológica que não fosse mais além do espiritualismo camuflado, ou uma ontologia culturalista que, geralmente, não expressa mais do que a máscara da postura sociologista (G. Durand, 1989). Assim, a relação entre a objetividade e a subjetividade é-nos proporcionada pelo imaginário, constituindo-se este numa encruzilhada antropológica que nos permite explicar um dado aspeto de uma determinada ciência humana por um outro aspeto pertencente a outra ciência (G. Durand, 1989). A constante recorrência ao *mito do herói* caracteriza precisamente os dois regimes do imaginário – apolíneo e dionisíaco[13] – ou, para utilizarmos a nomenclatura da arquetipologia geral de G. Durand (1989), que é aquela nos interessa no âmbito deste trabalho, o *Regime Diurno* e *Regime Noturno* do imaginário.

Sustentado em Carl Gustav Jung, G. Durand (1989) procurou analisar os mitos e os símbolos. Assim, tomando como ponto de partida a teoria do simbolismo de Jung, percebe que o termo alemão *sinbild* (símbolo) é aquele que melhor se adequa à clara distinção entre consciente e inconsciente. Isto, porque engloba na sua "composição etimológica o sentido (*Sinn*), elemento integrante do consciente reconhecedor e formativo, e a imagem (*Bild*), matéria-prima substancial do criador, localizada no

[12] Desenvolvida em Ascona, Suíça de 1933 a 1988.

[13] "Narrativas míticas que (…) são utilizadas como espécie de 'categorias' ou vertentes do imaginário, uma representada pelo herói portador do raio e vencedor da serpente (Apolo); outra caracterizada principalmente pelas imagens vegetais, do ciclo e do renascimento, como no mito de Dionísio, deus do vinho, chamado 'ditirambo', ou 'duas vezes nascido'" (Nietzsche, cit. por Junior, n.d., p.2).

inconsciente colectivo" (Turchi, 2003, p.25). G. Durand (1989) elabora uma teoria geral do imaginário que expõe na sua obra mais carismática *As estruturas antropológicas do imaginário*.

Entre as diversas hermenêuticas (filosofias, técnicas, linguagens), o termo *hermenêutica simbólica* é explanado por G. Durand (2000a) em dois sentidos, isto é, compreende duas modalidades ou categorias: as *hermenêuticas instaurativas* e as *hermenêuticas redutoras*. Contudo, na sua perspetiva, apenas o primeiro termo designa, em sentido próprio, as hermenêuticas simbólicas. E é no interior das linguagens que este autor se diferencia ao distinguir claramente a *linguagem simbólica* da *linguagem convencional*, sendo que a nossa consciência tem duas formas distintas de representar o mundo [a direta – quando um objeto está presente na nossa mente, através de uma simples perceção ou sensação; e, a indireta – quando o objeto não se apresenta na nossa mente em "'carne e osso' à sensibilidade, como por exemplo na recordação da nossa infância, na imaginação das paisagens do planeta Marte, na compreensão da dança dos electrões em torno do núcleo atómico ou na representação de um além da morte" (G. Durand, 2000a, p.7)]. Neste sentido, o signo direto torna-se arbitrário. Ou seja, se tivermos de realizar uma leitura, por exemplo, a um sinal de trânsito, percebemos que tem um único sentido, sendo este um sentido acessível e unívoco, porque é um signo convencional. Só quando se deixa de aceder ao acessível e ao unívoco é que conseguimos alcançar a imaginação simbólica. Em todos os casos em que temos que usar a consciência indireta "o objecto ausente é *re-presentado* na consciência por uma *imagem*, no sentido muito lato do termo" (G. Durand, 2000a, p.7). Surge, então, a necessária clarificação de conceitos, uma vez que, tal como refere G. Durand (2000a), "sempre reinou uma extrema confusão na utilização dos termos relativos ao imaginário" (p.7).

O *símbolo* pode ser explicado ou "define-se como pertencente à categoria do signo" (G. Durand, 2000a, p.8), pois embora nos conduza a uma diversidade de ideias que podem ser divergentes no seu último sentido, parte sempre de um significante concreto ou exemplificativo do significado. Tendo em conta as consciências, direta e indireta, do ser humano, G. Durand (2000a) distingue dois tipos de signos: os *signos arbitrários* (que nos remetem para uma realidade significativa, pois, mesmo que não presente, ela é objetivável) e os *signos alegóricos* (que nos colocam perante situações dificilmente objetiváveis), sendo que estes últimos "são obrigados a *figurar* concretamente uma parte da realidade que significam" (G. Durand, 2000a, p.10). Perante estas duas significações, o autor, chega ao conceito de imaginação simbólica propriamente dita, ao considerar que "o significado não é *de modo algum apresentável* e o signo só pode referir-se a um

sentido e não a uma coisa sensível" (G. Durand, 2000a, p.10). Por seu turno, o *mito*, enquanto narrativa dinâmica de imagens simbólicas, não pode ser explicado através de um significado próprio, embora nada lhe retire a coerência do relato (G. Durand, 2000a). Sobre o *mito*, e sustentado em G. Durand, Wunenburger (2005) refere que "le mythe semble donc reveler d'une forme symbolique éminemment mobile, malléable, qui renaît de ses cendres même lorsqu'elle semble avoir été perdue, qui dispose d'une plasticité qui lui permet d'amortir les différences et les transformations" (p.79). Neste sentido, "loin d'être une construction univoque, éternisée, craintivement conservée, le mythe constitue une matrice archétypale à partir de laquelle l'imagination recrée, régénère, reconstruit de nouvelles histoires" (Wunenburger, 2005, pp.79-80). Ainda sobre o *mito* Roland Barthes (2007) acentua que se trata de um "sistema de comunicação, uma mensagem (…), um modo de significação, uma forma" e, dado que o mito é uma fala, "tudo o que é passível de um discurso pode ser um mito" (p.261). Contudo, e uma vez que é a "história humana que faz passar o real ao estado de fala, é ela e só ela que regula a vida e a morte da linguagem mítica". Ou seja, quer seja longínqua, ou não, a "mitologia não pode ter senão um fundamento histórico, pois o mito é uma fala escolhida pela história: não poderia surgir da 'natureza' das coisas" (Barthes, 2007, p.262).

Na verdade, o *mito* tem-se afirmado como acrónico[14], diacrónico[15] e sincrónico[16], uma vez que faz referência ao "Grand Temps", ao tempo a-histórico

> puisqu'il est repérable dans ses récurences et ses variantes au fil du temps historique, en même temps qu'il met en oeuvre dans sa récitation une linéarité temporelle, et puisque enfin, les préoccupations d'un moment d'une société confluente vers lui, qui les integre dans sa reformulation (Siganos, 2005, p.99).

Retomando a definição de *símbolo*, G. Durand (2000a) sustentando-se nas palavras de Lalande, entende-o como "qualquer signo concreto que evoca, através de uma relação natural, algo de ausente ou impossível de perceber", e nas palavras de Jung "a melhor figura possível de uma coisa relativamente desconhecida que não conseguíamos designar inicialmente de uma maneira mais clara e mais característica" (p.10). Distingue-o também do conceito de *alegoria*, baseado no trabalho de Godet. *Símbolo* significa mesmo o inverso de *alegoria*, uma vez que esta "parte de uma ideia (abstracta) para

[14] Não afetado pelo tempo; atemporal; que ocorre fora do tempo próprio [In Dicionário de Língua Portuguesa (2003), Porto: Porto Editora].

[15] Considerado do ponto de vista dinâmico da sucessão no tempo [In Dicionário de Língua Portuguesa (2003), Porto: Porto Editora].

[16] Que se realiza ao mesmo tempo; simultâneo; referente a factos passados na mesma época [In Dicionário de Língua Portuguesa (2003), Porto: Porto Editora].

chegar a uma figura, enquanto o símbolo é primeiro e em si figura e, como tal, entre outras coisas, de ideias" (G. Durand, 2000a, p.10).

Para René Alleau (2001) a alegoria é "simultaneamente um processo retórico e uma atitude hermenêutica ligada ao discurso e à interpretação, ou seja, a uma expressão e a um pensamento, enquanto que o símbolo 'reconduz' o significante e o significado ao próprio Significador" (p.119). A alegoria[17] é então a "representação directa do geral pelo particular" ao passo que o símbolo "exprime o carácter geral do particular" (Alleau, 2001, p.236). Neste sentido, a alegoria é um "procedimento retórico que pode eliminar-se, logo que realizou o seu trabalho" (Ricouer, 2011, p.81). Para comprovar esta asserção Paul Ricoeur (2011) dá-nos um exemplo: "depois de termos subido a escada, podemos, em seguida, descer", o que significa, segundo o autor, que a alegoria é um "procedimento didáctico" que "facilita a aprendizagem", mas que se pode ignorar em qualquer "abordagem conceptual" (p.81). O que os distingue, de facto, é que o *símbolo*, para além do caráter centrífugo que possui, e que também é próprio da figura alegórica, é ser centrípeto (G. Durand, 2000a). Neste sentido, "o símbolo é, como a alegoria, recondução do sensível, do figurado ao significado, mas é também, pela própria natureza do significado inacessível, *epifania*, isto é, aparição, através do e no significado, do indizível" (G. Durand, 2000a, p.11). Como refere G. Durand (2000a), em última instância o símbolo *só é válido por si mesmo*, isto porque a "re-presentação simbólica nunca pode ser confirmada pela representação pura e simples do que ela significa" (G. Durand, p.11). Assim, não se podendo "figurar a infigurável transcendência", G. Durand (2000a) sugere que a imagem simbólica é a "*transfiguração* de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstracto", sendo que o *símbolo* é uma "representação que faz *aparecer* um sentido concreto, é a epifania de um mistério" (pp.11-12). Atendendo à teorização sobre a metáfora de Paul Ricoeur[18], G. Durand (2000a) alude à metade visível do *símbolo* – o significante –, como estando sempre "carregado da máxima concreção" e acrescenta que para essa parte ser autêntica terá de comportar, simultaneamente, três dimensões concretas:

- *cósmica*, isto é, "recolhe às mãos cheias a sua figuração no mundo bem visível que nos rodeia";
- *onírica*, isto é, "enraíza-se nas recordações, nos gestos que emergem nos nossos sonhos e constituem, como bem demonstrou Freud, a massa muito concreta da nossa biografia mais íntima"; e

[17] Alleau (2001) acrescenta ainda que a "alegoria também não está associada ao mito nem ao rito sagrados, ao passo que o símbolo é a base de toda a dinâmica iniciática e religiosa" (pp.119-120).

- *poética*, isto é, "o símbolo apela igualmente à linguagem, e à linguagem que mais brota, logo, mais concreta" (G. Durand, 2000a, p.12).

A outra parte do símbolo – invisível e indizível – transforma a imagem simbólica num "mundo de representações indirectas, de signos alegóricos sempre inadequados" (G. Durand, 2000a, p.12). Neste sentido, G. Durand (2000a) refere que o significado de sagrado ou de divindade pode surgir associado a qualquer coisa: "uma pedra erguida, uma árvore gigante, uma águia, uma serpente, um planeta, uma encarnação humana como Jesus, Buda ou Krishna, ou até pelo apelo à Infância que permanece em nós" (p.13). Também Eliade, através do uso da palavra *símbolo* pela história das religiões, reconhece entidades concretas, como por exemplo, "árvores, labirintos, escadas e montanhas, como símbolos, na medida em que representam símbolos do espaço e do tempo, ou do voo e da transcendência e, para além deles, apontam para algo totalmente outro que neles se manifesta" (cit. por Ricoeur, 2011, p.78). De facto, como defende Ricoeur (2011) "o problema dos símbolos encontra-se deste modo disperso por muitos campos de investigação e tão divididos entre si que tende a perder-se na sua proliferação" (p.78).

Outra dificuldade, assinalada por Ricoeur (2011), ainda a propósito dos *símbolos*, é que o próprio conceito "reúne duas dimensões" ou, por outras palavras, "dois universos de discurso, um de ordem linguística e outro de ordem não linguística" (p.78). Relativamente ao caráter linguístico dos símbolos, Ricoeur (2011) assume que este é "atestado pelo facto de que é efectivamente possível construir uma semântica dos símbolos, isto é, uma teoria que explicaria a sua estrutura em termos de sentido e significação" e acrescenta que a "dimensão não linguística é, de facto, tão óbvia como a dimensão linguística" (p.78). Ricoeur concebia, assim, a "hermenêutica como um deciframento dos símbolos, entendidos como expressão de duplo sentido" (cit. por Paula, & Sperber 2011, p.12).

Neste enquadramento podemos concordar com Paul Ricoeur (2011) quando afirma que "o simbolismo só actua quando a sua estrutura é interpretada" e, para tal, exige-se uma "hermenêutica mínima para o funcionamento de qualquer simbolismo" (p.90). Assim, um estudo hermenêutico exige a compreensão das estruturas simbólicas que um determinado texto/imagem contém. Exige-se assim uma delimitação de trajetos que os símbolos comportam.

G. Durand (2000a) entende a estrutura como um espaço dinâmico e não estático. Como tal, sustenta-se num método cujo processo se apoia no isomorfismo de símbolos

[18] Sobre a Teoria da Metáfora ver a obra *Teoria da interpretação. O discurso e o excesso de significação* de Paul Ricoeur (2011).

convergentes, isto porque é realizado tendo em conta a homologia e não a analogia, ou seja, pelo semantismo que os símbolos comportam e não pela sua sintaxe. Compreende-se que, desta forma, os símbolos tenham de seguir a sua natureza arquetipal para que não fiquem consignados ou perdidos na função que lhe é atribuída ou no mero discurso cultural ou social, isto é, que se sujeitem, única e exclusivamente, à rigidez de significados sedimentados. Pieri (2005) refere que o "inconsciente junguiano não é exclusivamente constituído por experiências, vividas e depois esquecidas, de nós como seres individuais, mas também por um património psíquico de nós enquanto seres colectivos" (p.105). Carl Jung (2002) defende uma clara distinção entre o inconsciente coletivo e o inconsciente pessoal:

> Enquanto o inconsciente pessoal é essencialmente formado por conteúdos que anteriormente tinham sido conscientes, mas depois desapareceram da consciência porque foram esquecidos ou removidos, os conteúdos do inconsciente colectivo nunca estiveram na consciência e, por isso, nunca foram adquiridos individualmente, mas devem a sua existência exclusivamente à hereditariedade. O inconsciente pessoal é composto sobretudo por 'complexos'; o conteúdo do inconsciente colectivo, pelo contrário, é essencialmente formado por 'arquétipos' (cit. por Pieri, 2005, p.105).

Exemplo do que acabamos de explanar tem a ver com a presença do Homem no mundo e que, na primeira metade de oitocentos, foi colocada sob o signo de Prometeu, aquele que, como se sabe, quis dar a permissão aos homens para que se igualassem aos deuses (Vierne, 1993). Embora se pudesse encontrar outra referência oriunda de uma outra mitologia, certo é que Prometeu criou as suas raízes no inconsciente coletivo, tendo sido evocado em inúmeras obras da época e que se foram perpetuando. Neste sentido, e tendo em conta a visão psicológica de Jung (2002) chegamos à definição de *arquétipos* – imagens e símbolos ancestrais que formam, no seu todo, o inconsciente coletivo de um povo e que se revelam nos mitos, nos contos, nas lendas populares e nas tradições, bem como "no sonho e nos produtos da fantasia psicótica" (p.155). O autor faz ainda uma clara distinção entre *arquétipos* e *mitos*:

> No indivíduo, os arquétipos aparecem como manifestações involuntárias de processos inconscientes, cuja existência e sentido só pode ser inferido; no mito, pelo contrário, trata-se de formações tradicionais de idades incalculáveis. Remontam a um mundo anterior originário, com pressupostos e condições espirituais que ainda podemos observar entre os primitivos atuais. Os mitos, neste nível, são em regra geral ensinamentos tribais, transmitidos de geração em geração, através de relatos orais (Jung, 2002, p.155).

Corrigindo a posição junguiana, e seguindo um trajeto antropológico, G. Durand (1989) considera estas definições importantes, embora para ele sejam os esquemas, os

arquétipos e os símbolos que definem e dão sentido à palavra *mito*. O autor define então *mito* como um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, impulsionado por um esquema, tende a formar-se em narrativa (G. Durand, 1989). Salvaguarda-se assim que o *mito* faz ressaltar os dogmas religiosos, a filosofia ou as narrativas lendárias, ao passo que do *arquétipo* obtemos a ideia e, do *símbolo*, o nome. Assim, o *mito* tem o poder de submeter os *símbolos* (palavras) e os *arquétipos* (ideias) a um efeito de racionalização por via do discurso. Por outras palavras, inicialmente para G. Durand, ao contrário do *arquétipo*, o *símbolo* caracterizava-se por uma fragilidade extrema e apresenta-nos um exemplo: "le ciel constitue un archétype immuable du shème ascensionnel tandis que le symbole qui les demarque 'se transforme d'échelle en flèche volante, en avion sursonique ou en champion de saut'" (cit. por Y. Durand, 1988, p.37). Contudo, e através do contacto que manteve com outros especialistas, G. Durand reconhece que o domínio do simbolismo não é fácil de definir e que o "symbole est avant tout ambigu, lurivalent ou même lurivalente" (Y. Durand, 1988, p. 37). Perante as vastas pesquisas realizadas em torno destes conceitos, salientam-se duas orientações opostas que nos ajudam a perceber a natureza do *símbolo*: a conceção psicanalítica [Sigmund Freud (1856 – 1939)] e a do estruturalismo [Gilbert Durand (1921-2012)].

Trataremos então do estruturalismo simbólico proposto por G. Durand (1989), sustentadas no seu trabalho de referência *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Neste trabalho o autor associou a antropologia à reflexologia da Escola de Leninegrado (Betcherev, Oufland, Ouktomsky) e ocasionou a conceção de gestos ou reflexos dominantes – o postural, o digestivo e o copulativo –, sendo que são eles que determinam as matrizes nas quais convergem e se integram de uma forma natural as representações do Homem, pois o seu imaginário expressa-se em sistemas e práticas simbólicas (produções imaginárias como o mito, o rito, a linguagem, a magia, a arte, a religião, a ciência, etc.), cuja função reside no enfrentamento da angústia, resultado da consciência do tempo e da morte (Estrada, 2002). Perante a tomada de consciência do Homem do tempo e da morte, G. Durand propõe uma teoria acerca desta angústia/enfrentamento. Considera então que o Homem cria "imagens nefastas que representam as faces do tempo e da morte, expressas nos símbolos da animalidade agressiva (teriomorfos), das trevas terrificantes (nictomorfos) e da queda assustadora (catamorfos) (Estrada, 2002, p.26). Estes símbolos relacionam-se então com a impossibilidade do Homem conseguir discriminar e controlar os perigos associados ao tempo e à morte para se proteger. Para os enfrentar, considera o autor que o Homem desenvolve duas atitudes imaginativas que correspondem a dois regimes de imagens

(diurno e noturno) e a três estruturas antropológicas [Esquizomorfa ou Heroica (separar, distinguir) | Sintética ou Dramática (dramatizar, ligar, amadurecer) | Mística ou Antifrásica (incluir; possuir, descer; confundir)]. G. Durand (1989) ajuda-nos então a perceber que diante da impossibilidade do Homem conseguir enfrentar o desconhecido e lidar como os perigos que este possa representar, o imaginário "cria imagens que representam as faces do tempo e da morte que podem ser símbolos de animalidade agressiva, escuridão e queda" (Araújo, & Paula, 2013, p.201). Neste sentido, "todo o processo original do imaginário é um campo diferenciado de respostas diferenciadas frente à morte" (Mont' Alverne Chaves, 2000, p.44). Situemo-nos então na bipolaridade dos regimes propostos por G. Durand (2000a) aquando da classificação isotópica que realiza das imagens.

1.1. Regimes noturno e diurno

Além da tripartição – postural, digestiva e copulativa –, assinaladas anteriormente, o antropólogo, G. Durand (1989, 2000a), classifica/reagrupa as imagens em dois regimes ou numa bipartição: o diurno (relativo ao dia) e o noturno (relativo à noite). Esta classificação ajuda-nos a perceber como convergem e como se estruturam as imagens em torno de núcleos organizadores (convergências). Os símbolos (re)agrupam-se em torno desses núcleos – as constelações –; as quais são organizadas por isomorfismos que dizem respeito à polarização das imagens. Do ponto de vista antropológico G. Durand (2000a) refere que o imaginário, tido como dinamismo equilibrante, "apresenta-se como duas 'forças de coesão'", de dois 'regimes' em que cada um inventaria as imagens, em dois universos antagónicos" (p.75) e remete para a leitura do texto *Le test archétypal à neuf élements (A.T. 9)* de Yves Durand, publicado no ano de 1964 em *Cahiers Internationaux de Symbolisme*. Como podemos observar no quadro seguinte as imagens que acompanham os reflexos dominantes podem seguir dois regimes ou polaridades.

Quadro 1. Classificação isotópica das imagens (reflexos dominantes)

Reflexos Dominantes	Regimes ou Polaridades	Imagens
Postural [com derivados *manuais* e o adjuvante das sensações à distância (vista, audiofonação)].	Diurno	Procura da verticalização. É norteadora das imagens diurnas que se desdobram na terminologia das armas, dos magos e dos guerreiros; no cetro dos soberanos e nos rituais de elevação (ascenção aos céus) e purificação.
Digestiva (ou de nutrição) [com derivados motores *rítmicos* e adjuvantes sensoriais (cinéticos, musicais-rítmicos, etc.)].	Noturno	Procura a ação de descida, do calor e do engolimento, sendo norteadora das imagens noturnas que se desdobram nas técnicas do recipiente e da casa; nas ações alimentares, digestivas e nos esquemas matriarcais.
Copulativa (ou sexual) com derivados *táteis, olfativos e gustativos* e adjuvantes *cenestésicos* e *térmicos*).	Noturno	Procura pelas ações rítmicas, sendo norteadora das imagens noturnas que se desdobram nas técnicas do ciclo e do calendário agrícola; no drama do retorno e na conceção histórica; nos mitos e dramas astrobiológicos.

O *regime diurno* da imagem é o da dissemelhança, ou seja, de um mundo que aparece dividido. A ação, o ato e/ou o movimento ocorre num mundo de trevas, de determinantes absolutos. Simultaneamente surgem oposições: Luz/Trevas; Cume/Abismo; Céu/Inferno; Herói/Monstro; Alto/Baixo; Certo/Errado, etc.. O regime diurno diz respeito ao reflexo dominante de posição (postural). O mito do herói faz parte deste regime, pois o enfrentamento do "monstro devorador" acontece através do combate ou da fuga, evidenciando-se, neste momento, a fase trágica do tempo e da morte. Este regime apresenta como princípios lógicos de explicação e alegação a exclusão, a contradição e a identidade. Corresponde à estrutura heroica.

O *regime noturno* subdivide-se nas duas dominantes reflexas, a digestiva (ou de nutrição) e a copulativa (ou sexual). À primeira dominante reflexa associam-se as técnicas do continente e do habitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora. Para a existência da segunda dominante reflexa contribuem as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos. Neste regime também se enquadram duas estruturas: a mística (cuja fase trágica do tempo é minimizada ou eufemizada pela negação) e a sintética (trabalha para a existência de uma harmonização dos contrários). O regime carateriza-se por imagens de harmonia e de contemplação, sendo que a compreensão do mundo pressupõe aproximação (G. Durand, 1989, 2000a).

Através da classificação isotópica que G. Durand (2000a) faz das imagens percebemos que as representações do Homem correspondentes às dominantes reflexas expressam-se em "substratos gestuais que se substantificam em arquétipos ao entrarem em contato com o meio natural e sociocultural" (Araújo, & Paula, 2013, p.201). As estruturas do imaginário simbólico oscilam em torno de três *schèmes* principais. No quadro seguinte apresentamos as categorias do imaginário, propostas por G. Durand (2000a), com as respetivas caraterísticas.

Quadro 2. Classificação isotópica das imagens (estruturas)

Estruturas	**Regimes ou Polaridades**	
Esquizomorfas ou Heroicas	Diurno	1.º Idealização e 'recuo' autístico. 2.º Diairetismo (*Spaltung*). 3.º Geometrismo, simetria, gigantismo. 4.º Antítese polémica.
Sintética ou Dramática	Noturno	1.º *Coincidentia oppositorum* e sistematização. 2.º Dialética dos antagonistas, dramatização. 3.º Historização. 4.º Progressismo parcial (ciclo) ou total.
Mística ou Antifrásica	Noturno	1.º Repetição e perseverança. 2.º Viscosidade, adesividade antifrásica 3.º Realismo sensorial. 4.º Miniaturização (Guliver).

Esta breve abordagem permite-nos apenas situar que a dominante reflexa se adequa ao ambiente cultural, uma vez que todo o corpo colabora na construção de imagens e representações da realidade. Permite-nos, também, perceber que a partir da reflexologia, da tecnologia e da sociologia, G. Durand (1989, 2000a) fundamenta a bissecção das imagens em dois regimes: o *diurno* e o *noturno*, como já tivemos a oportunidade de explanar anteriormente. O primeiro, o autor enquadra-o na dominante postural (ou de posição) e, o segundo relaciona-o com as dominantes digestiva e cíclica. Surge assim o termo estrutura que define como uma forma transformável, desempenhando um papel que pretende motivar para a constituição de um conjunto de imagens, suscetível de se agrupar, ela própria, numa estrutura mais abrangente que denominou de regime. Por um lado, o regime *diurno* organiza as imagens que dividem o universo em opostos, cujas características se prendem com as separações, os cortes, a distinção e a luz e, por outro, o regime *noturno* organiza as imagens que unem os opostos, caracterizando-se pela conciliação e sistematização interior na procura do conhecimento. Estes dois regimes abrangem ainda três estruturas que têm como ponto primordial a questão da mortalidade. Esta manifesta-se, sobretudo, na questão da existência humana, nas imagens relativas ao tempo de onde se ressalvam a ambiguidade e os inúmeros significados do símbolo. Para a resolução desta angústia existencial, G. Durand (1989, 2000a) aponta três soluções que categoriza da seguinte forma: (i) utilizar armas para destruir o monstro; (ii) criar um universo de tal forma harmonioso que não permita a sua entrada; e (iii) possuir uma visão cíclica do tempo de tal forma que recrie a morte como renascimento.

Continuando esta contextualização relativamente aos dois regimes, G. Durand (1989, 2000a) refere ainda a existência, no regime *diurno*, de uma *estrutura heroica* que se caracteriza numa luta onde a representação mais expressiva é a vitória sobre o destino e sobre a própria morte, de onde se destacam como símbolos principais os seguintes: (i) de ascensão (elevar-se para a luz e para o alto); (ii) espetaculares (tudo o que diz respeito à luz, ao luminoso); e (iii) diairéticos (refere-se à separação lancinante entre o bem e o mal). No regime *noturno* assinala duas estruturas: a *mística* e a *sintética*. A estrutura *mística* refere-se à construção da harmonia, da quietude e do gozo, não existindo lugar para a polémica e recorre aos símbolos expressivos que designa de inversão e de intimidade. A estrutura *sintética* corresponde aos ritos aos quais recorre para assegurar os ciclos da vida que tendem a harmonizar os contrários, através de um caminho histórico e progressista, faz uso dos símbolos cíclicos.

2. Modelo interpretativo para uma hermenêutica dos contos e das lendas

Convém esclarecer que a hermenêutica tem um significado que a liga a um saber peculiar, isto é, a um saber "potencialmente significativo para un buen número de disciplinas relacionadas com la interpretación, especialmente la interpretación de los textos" (College, 2002, p.11). Josef Bleicher (2002), em termos genéricos, define-a como a "teoria ou filosofia da interpretação do sentido" (p.13). Dilthey considerou-a como uma disciplina que "regula e, consequentemente melhora a 'arte de compreender expressões da vida permanentemente fixas'", sendo que designou a metodologia desta atividade como "exegese ou interpretação" e ficou conhecida por "hermenêutica" (cit. por Bleicher, 2002, p.22).

Considera-se a hermenêutica uma ciência sobre a qual existe ainda um certo miticismo e uma procura constante sobre a explicação do conceito. Esta procura sobre a compreensão de um "término que es al mismo tiempo poco conocido entre los más cultos" (Palmer, 2002, p.11), verifica-se no âmbito da filosofia das ciências sociais, da arte, da linguagem e crítica literária, sendo que a sua origem moderna remonta aos princípios do século XIX (Bleicher, 2002). A hermenêutica teve origem com Hermes quando este transmitia as mensagens dos deuses aos mortais. Para além de anunciar as mensagens textualmente, Hermes tinha a preocupação de as interpretar, dando sentido às palavras de forma a torná-las inteligíveis e significativas para o Homem. Esta interpretação obrigava a uma clarificação de conceitos e, muitas vezes, a um comentário adicional. Neste sentido, a hermenêutica clássica tinha duas tarefas: "uma, determinar o conteúdo do significado exacto de uma palavra, frase, texto, etc.; outra, descobrir as instruções contidas em formas simbólicas", tendo progredido, "no seu desenvolvimento, como teoria da interpretação" (Bleicher, 2002, p.23). Wolf define-a como a "ciência das regras através das quais é conhecido o sentido dos signos" (cit. por Bleicher, 2002, p.25) e Ricoeur (2011) defende que se a "hermenêutica é interpretação orientada para textos" e considerando que os "textos são, entre outras coisas, exemplos da linguagem escrita", então "nenhuma teoria da interpretação é possível que não se prenda com o problema da escrita" (p.41). Este torna-se um problema hermenêutico quando se "refere ao seu pólo complementar, que é a leitura" (Ricoeur, 2011, p.64). Para Ricoeur (2011) a leitura é o "*pharmacon*, o 'remédio' pelo qual a significação do texto é 'resgatada' do estranhamento da distanciação e posta numa nova proximidade, proximidade que suprime e preserva a distância cultural e inclui a alteridade na ipseidade" (p.64). Ricoeur (2011) defende ainda a tese de que "o direito do leitor e o direito do texto convergem numa importante luta, que

gera a dinâmica total da interpretação" e acrescenta que a "hermenêutica começa onde o diálogo acaba" (pp.49-50).

Consideramos também importante esclarecer em que medida a hermenêutica se associa ou dissocia do conceito de simbolismo. Ortiz-Osés ao longo da sua obra, em que realiza uma implicação da hermenêutica com o simbolismo, defende a tese de que entre "hermenéutica y simbolismo se plantea de entrada una oposición similar a la que existe entre la consciência y lo inconsciente, una oposición que no es, empero, absoluta sino que puede ser mediada" (cit. por Garagalza, 2004, p.197). A hermenêutica simbólica projetada por Ortiz-Osés apoia-se no ponto de "concurrencia pagano-cristiano que posibilita una visión transversal de nuestra realidad", pois, quer queiramos, quer não, somos herdeiros de um património cultural de cujos defeitos não nos podemos libertar, nem tampouco podemos renunciar dos seus benefícios (cit. por Garagalza, 2004, p.199).

Gilbert Durand (1989, 2000a) prefere a fisionomia de *imaginário* em contraponto com a expressão *simbolismo*, uma vez que toda a sua teoria se suporta no método da convergência, ou seja, os símbolos (re)agrupam-se à volta de núcleos organizadores, que designa de constelações que, por sua vez, se estruturam por isomorfismos que correspondem à polarização das imagens, aspetos estes que indiciam a existência de uma relação estreita/próxima entre as representações simbólicas e os gestos corporais. Para explicar a classificação que faz, G. Durand (1989) utiliza a reflexologia, ao especificar que existe um conjunto de gestos dominantes, cuja noção subdivide em *dominantes reflexas* que se assemelha à teoria dos processos de assimilação constitutivos do simbolismo, portanto, referem-se aos conjuntos sensoriomotores de acomodação, originários da ontogénese.

A teoria de Gilbert Durand foi metodizada pelo psicólogo Yves Durand (1988; 2005) por meio do *Test Anthropologique (de l'imaginaire) à 9 élèments* (AT.9). O teste procura identificar uma convergência simbólica que autorize ao entendimento dos mecanismos imaginários do indivíduo, comprovando, desta forma, a existência das estruturas imaginárias apresentadas por Gilbert Durand (1989; 2000a). A técnica diz respeito à elaboração de um desenho composto por nove elementos, um relato sobre esse desenho e um pequeno questionário, sendo que os nove elementos configuram-se dentro de um quadro de referência elaborado por Gilbert Durand (1989) e configuram-se numa *queda*, numa *espada*, num *refúgio*, num *monstro devorador*, em algo *cíclico* (que gira, se produz ou progride), numa *personagem*, em *água*, um *animal* (mamífero, pássaro, réptil ou peixe) e no *fogo*. No protocolo do teste AT.9 os "elementos possuem funções específicas:

a queda e o monstro suscitam o tempo, a morte e a angústia geral; a espada, o refúgio e o cíclico representam meios de resolver a angústia; o personagem é o ator central; a água, o animal e o fogo são reforços semânticos" (Araújo, & Paula, 2013, p.201). Situemo-nos, então, no teste AT.9 enquanto estudo experimental do imaginário para percebermos como é que os arquétipos funcionam como estímulos para que o indivíduo elabore um micro-universo mítico obtido a partir de uma dupla construção (desenho e narrativa) (Araújo, & Paula, 2013).

3. O teste AT.9 enquanto estudo experimental do imaginário

O teste AT.9 é proposto por Y. Durand (2005) e constitui-se num método que consiste numa montagem experimental do imaginário, sendo disponibilizada, ao sujeito, a possibilidade de utilizar papel e lápis. Constitui-se num tipo de teste composto por nove elementos (*arquétipos*, *esquemas*, qualificados de substantivos ou «verbais», *imagens que simbolizam abertura* qualificadas de «simbolizantes»). Os nove elementos (*queda*; *espada*; *refúgio*; *monstro devorador*; *elemento cíclico*; *personagem*; *água*; *animal*; e, *fogo*) foram concebidos como "estímulos simbólicos destinados a servir de ponto de partida para a elaboração de um desenho e de uma narrativa" (Y. Durand, 2005, p.21).

O teste apresenta-se estruturado segundo uma determinada lógica. Numa folha de desenho dupla, com um formado de 21x27cm, encontra-se indicado, na página 2, o texto seguinte: «compõe um desenho com os seguintes elementos: uma *queda*; uma *espada*; um *refúgio*; um *monstro devorador*; qualquer coisa *cíclica* (que gira, que se reproduz ou que progride); uma *personagem*; *água*; um *animal* (pássaro, peixe, réptil ou mamífero); e, *fogo*». Na página 3 do teste encontra-se mencionado: «explica o teu desenho» (*vide* Anexo I).

As instruções aparecem escritas na página 1 do respetivo teste (*vide* Anexo II), sendo ainda complementadas verbalmente aquando do preenchimento. Também se indica nas instruções o tempo destinado à realização do desenho e da narrativa.

Por fim, o teste AT.9 é posteriormente complementado com um *questionário* (*vide* Anexo III) que se destina à recolha de outras informações sobre a tarefa realizada e que pretende dar conta do processo linguístico de simbolização, sendo passado ao sujeito no término do desenho e da narrativa.

Os nove elementos demarcam-se em três grupos que acabam por representar problemas inscritos em três categorias distintas: arquétipos que nos remetem para a angústia e para a morte (*queda* e *monstro devorador*); arquétipos que ajudam na criação de um micro-

universo mítico (*espada*, *refúgio* e *elemento cíclico*); arquétipos responsáveis por reforçar outros elementos (*água*, *fogo* e *animal*), também designados por adjuvantes. Nesta categorização o autor acrescenta ainda a *personagem* como elemento da dramatização.

A escolha dos elementos chave que, como refere Y. Durand (2005), constituem os "estímulos simbólicos", foi efetuada em função de "critérios precisos" (p.22). Relata-nos este autor que, em primeiro lugar, o objetivo é obter, de uma pessoa, a partir desta técnica, "o desenvolvimento de uma história de ficção, uma história mítica ou um conto" (Y. Durand, 2005, p.22). Esta realização, que implica uma dramatização, permite esclarecer a forma como se encontra presente um elemento-estímulo que possibilita uma determinada organização. O elemento *personagem* é o portador desta função, sendo definido, por Y. Durand (2005), como a «imagem simbolizante». Depois, deverá ainda considerar-se o «problema» da morte e do tempo mortal, de "acordo com o cenário de todas as produções imaginárias" (Y. Durand, 2005, p.22). Em terceiro é indispensável propor estímulos simbólicos capazes de se constituírem elementos estruturantes das três grandes orientações do imaginário, dadas por Gilbert Durand (1989) na sua obra *Estruturas Antropológicas do Imaginário*: imaginário isomorfo, místico e sintético.

Tendo em conta a teoria do imaginário de Gilbert Durand, Yves Durand (2005) aplica o teste AT.9 como sendo a fórmula experimental dessa mesma teoria, podendo, segundo o autor, trazer valiosos conhecimentos no âmbito da antropologia, da sociologia e da psicologia. Os elementos que constituem este teste foram pensados de forma a servir, na prática, a teoria de Gilbert Durand e, também, por forma a recolher os significados mais profundos do trama criado pelo sujeito em estudo. Vejamos assim o significado(s) de cada um desses elementos:

> ***Queda*** – designa a errância perante uma situação existencial angustiante do Homem, representando mais facilmente o fim (a morte) do que a origem (a vida) de todas as coisas, pois lembra o traumatismo do nascimento. No Velho Testamento o significado de queda remete para o pecado original. A queda significa ainda a perda de um ponto de apoio, de sustentação de algo. Cair significa, assim, uma perda de equilíbrio, uma descida, ou uma penetração nas profundezas (Y. Durand, 1988).
>
> ***Monstro devorador*** – é um arquétipo que representa, na sua plenitude, a noite inquieta, o tempo da angústia e simboliza a morte. Tal como refere Gilbert Durand (1989) "qualquer arquetipologia deve abrir com um Bestiário e começar por uma reflexão sobre a universalidade e a banalidade do Bestiário" (p.51). Assim, nos símbolos teriomorfos, o autor, lembra-nos a existência do polimorfismo do símbolo

animal ao colocar em evidência, tanto valorizações positivas (imagens inerentes aos animais domésticos), como negativas (imagens dos répteis, dos ratos e dos pássaros noturnos)[19]. A mensagem teriomorfa é, de facto, veiculada na infância desde o manuseamento do urso de pelúcia aos títulos de livros que, na sua maioria, apresentam temas consagrados aos animais (G. Durand, 1989). "As imagens monstruosas estão, portanto, ligadas ao enigma, pelo mistério que encerram e que propõem à interpretação dos homens" (Ramos, 2008, p.115). Simbolicamente o monstro significa o guardião de um tesouro, como o tesouro da imortalidade, ou seja, o "conjunto das dificuldades a vencer, os obstáculos a ultrapassar" para se aceder finalmente a esse tesouro que pode ser material, biológico ou espiritual (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.455). O monstro constitui-se, assim, numa figura arquetipal que representa o esforço, o domínio do medo e o heroísmo, intervindo, neste sentido, em diversos ritos iniciáticos. O monstro tem então a sua origem simbólica nos ritos de passagem, pois ele é o responsável por devorar o homem velho para que nasça o homem novo. É por este motivo que em diversas civilizações nos aparecem imagens de monstros devoradores, enquanto "símbolos da necessidade de regeneração" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.455). Contudo, por vezes, o monstro devorador dá término à nossa existência. Sendo esta perda existencial definitiva representa "a entrada dos condenados no inferno, engolidos e mordidos pelas goelas assustadoras dos demónios ou bestas selvagens" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.456). Assim a função devoradora do monstro (*animal*) revela-se nos atos de comer, morder, mastigar, etc. (G. Durand, 1989).

Espada – este elemento foi escolhido por Y. Durand para incluir "os três níveis de imagens simbólicas que compõem as estruturas heroicas do imaginário: símbolos ascensionais, espetaculares e diairéticos" (cit. por Estrada, 2002, p.29). Tem como função o poder e é um símbolo do estado militar no que diz respeito à virtude e à bravura. O poder atribuído à espada pode ser associado a dois aspetos antagónicos, isto é, como destrutivo e construtivo. Contudo, o aspeto destrutivo, quando se conjuga a espada à aplicação da injustiça, à maleficência e à ignorância, pode tornar-se positivo. O aspeto construtivo surge quando se associa ao estabelecimento e manutenção da paz e da justiça. Ao manter este relacionamento com a justiça, a espada separa o bem do mal e golpeia o culpado (Chevalier &

[19] G. Durand (1989) alude a que "as interpretações são diferentes quando se trata da escolha de animais agressivos que reflectem sentimentos poderosos de bestialidade e de agressão ou, pelo contrário, quando se trata de animais domésticos", sendo, por tal, necessário, no que diz respeito aos símbolos teriomorfos, "procurar primeiro o sentido do

Gheerbrant, 1994). Portanto, a sua função não é a de penetrar mas sim de cortar e separar. A espada é ainda luz e relâmpago e pelo seu duplo aspeto (mesmo porque também se fala que tem dois gumes) liga-se ao símbolo do Verbo, da Palavra. Pode representar também o poder atribuído à figura paterna e colocar em evidência algumas características apolíneas[20] purificadoras, quando nos referimos ao herói mitológico.

Refúgio – insere-se no regime noturno das imagens e envia-nos para as estruturas místicas. Numa análise simbólica remete-nos para um elemento protetor e aconchegante, podendo representar um lugar íntimo ou o útero materno. Isto, porque a imagem da figura materna é o refúgio primordial: o feto do útero da figura feminina; e o túmulo da mãe terra, o que significa que lhe corresponde uma imagem de bem-estar e de uma vida pacífica. Já no micro universo do imaginário heroico o refúgio pode conduzir-nos para um lugar que nos acolhe contra um determinado perigo. No dizer de Yves Durand (1988) existem ainda outros referentes que podem ser representados pelo refúgio, sem que tenham de estar assinalados, pois basta que sejam vivenciados, nomeadamente o álcool, a droga, a fuga e o suicídio.

Elemento cíclico – é um estímulo que remete para o imaginário sintético. Contudo, tal como refere Gilbert Durand (2000a) pode incluir-se tanto no regime noturno como no diurno das imagens. Pode ainda localizar-se num micro universo heroico, sintético ou místico. Yves Durand (1988) lembra os exemplos da perfeição do ciclo da lua e do tempo da menstruação que não assumem o aspeto de luta.

Animal – constitui-se para Yves Durand (1988) como um estímulo que nos remete para uma estrutura heroica, se representado, como exemplo, por determinados pássaros [aves de rapina, águia, pomba (o Espírito Santo)], para uma estrutura mística se tivermos em conta determinados peixes e o seu contexto, ou ainda para uma estrutura sintética como por exemplo o caso da serpente que representa, na mudança de pele, um ciclo temporal. O animal enquanto arquétipo é representativo das "camadas profundas do inconsciente e do instinto" (Chevalier & Gheerbrant, 1994, p.69). Mas, para além da sua significação arquetipal e geral, "o animal é suscetível de ser sobredeterminado por características particulares que não se ligam diretamente à animalidade" (G. Durand, 1989, p.52). Por exemplo, a serpente e o pássaro só são animais em segunda instância, o que significa dizermos que "o

abstrato espontâneo que o arquétipo animal em geral representa e não deixar-se levar por tal ou tal implicação particular" (p.52).

[20] De Apolo; relativo ao sol; formoso como Apolo (Dicionário de Língua Portuguesa, 2003).

que prima neles são as qualidades não propriamente animais: o enterramento e a mudança de pele que a serpente partilha com o grão, a ascensão e o voo que o pássaro partilha com a flecha" (G. Durand, 1989, p.52). Esta constatação conduz-nos a uma dificuldade arquetipal, pois abre caminho a uma "sobreposição das motivações que provoca sempre uma polivalência semântica ao nível do objeto simbólico" (G. Durand, 1989, p.52). Assim, Bochner e Halpern, sustentados na interpretação de Rorschach, referem que o "tipo de animal escolhido é tão significativo como a escolha da animalidade como tema geral" (cits. por G. Durand, 1989, p.52). Neste sentido, "as interpretações são diferentes quando se trata da escolha de animais agressivos que refletem 'sentimentos poderosos de bestialidade e de agressão' ou, pelo contrário, quando se trata de animais domésticos" (G. Durand, 1989, p.52). Relativamente ao animal convém reter que, espontaneamente, "tal como ele se apresenta à imaginação sem as derivações e as especializações secundárias, é constituído por um verdadeiro esquema: o esquema do animado. Para a criança pequena, como para o próprio animal, a inquietação é provocada pelo movimento rápido e indisciplinado. Todo o animal selvagem, pássaro, peixe ou inseto, é mais sensível ao movimento que à presença formal ou material" (G. Durand, 1989, p.53).

Fogo – apresenta várias possibilidades em termos de significação simbólica. Fazendo parte do simbolismo heroico o fogo é purificador e regenerador. É um fogo que não queima se entramos nele e que liberta (segundo os taoistas) do condicionamento humano (Chevalier, & Gheerbrant, 1994). O calor (fogo-chama), sendo importante para a nutrição, remete-nos para uma estrutura sintética (onde se considera também o calor doce, o calor sexual e os rituais iniciáticos). Nos ritos iniciáticos de morte e renascimento, o fogo, está associado ao seu princípio antagónico: a água (Chevalier, & Gheerbrant, 1994). Por isso, "os Gémeos do Popol-Vuh, depois da sua incineração, renascem de um rio onde as suas cinzas foram deitadas. Mais tarde, os dois heróis tornar-se-ão o novo Sol e a nova Lua, Maia-Quiché, complementando assim uma nova diferenciação dos princípios antagónicos, fogo e água, que tinham presidido à sua morte e ao seu nascimento" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.332). Assim, no plano microcósmico (ritos iniciáticos) e no plano macrocósmico (mitos de Dilúvios, Grandes Secas ou Incêndios) a "purificação pelo fogo é complementar da purificação pela água" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.332). No que diz respeito ao seu significado sexual, este está associado "à primeira técnica de obtenção do fogo por fricção, em

movimento de vaivém, imagem do ato sexual" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.332). Já a obtenção do fogo por percussão, segundo G. Durand (1989) está associado ao relâmpago e à flecha e possui um valor de purificação e iluminação. A este fogo purificador do espírito "estão ligados os ritos de incineração, o Sol, os fogos de elevação e sublimação", ou seja, qualquer fogo que nos transmita "uma intenção de purificação e luz" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.333). Contudo, o fogo também nos coloca perante valores negativos, pois "obscurece e sufoca com o fumo; queima, devora, destrói: o fogo das paixões, do castigo e da guerra". Este fogo, fumegante e devorador, simboliza a "imaginação exaltada… o subconsciente… a cavidade subterrânea… o fogo infernal… o intelecto sob a forma revoltada: em suma, todas as formas de regressão psíquica" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.333). Mas, nesta perspetiva, encontramos, de novo, a inversão do símbolo e o seu aspeto positivo de destruição, pois na medida em que consome e queima, também purifica e regenera. O fogo distingue-se da água porque "simboliza a purificação pela compreensão, até à sua forma mais espiritual, pela luz e pela verdade", enquanto a água "simboliza a purificação do desejo até à sua forma mais sublime, a bondade" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.333).

Água – enquanto princípio antagónico do fogo, como já vimos, são três temas dominantes aos quais podemos reduzir as significações simbólicas da água: fonte de vida; meio de purificação; e centro de regenerescência. Enquanto massa indiferenciada representa a infinidade dos possíveis, pois contém "todo o virtual, o informal, o germe dos germes, todas as promessas de desenvolvimento, mas também todas as ameaças de reabsorção". Assim, "mergulhar nas águas, para delas emergir sem se dissolver totalmente, salvo por morte simbólica, é regressar às fontes, reabastecer-se num imenso reservatório de energia e dele beber uma força nova" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.41). Como símbolo cosmogónico a água da vida purifica, cura, rejuvenesce e, por tal, conduz-nos ao eterno. Por possuir a virtude da purificação é também considerada sagrada, daí o seu uso nas abluções rituais, pois, "pela sua virtude, a água apaga todas as falhas e todas as máculas. A água do batismo, sozinha, lava os pecados, e só é conferida uma vez porque faz aceder a um outro estado: o do homem novo" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.43). Ao ser considerada purificadora exerce também um "poder soteriológico[21]", pois imergir nela é regenerador, "provoca um renascimento, no sentido em que ela é ao mesmo tempo morte e vida" (Chevalier, & Gheerbrant,

1994, p.43). A água pode salvar e curar por causa das suas virtudes específicas, mas, em alguns casos, "pode fazer obra de morte" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.43). Na Bíblia as grandes águas são anunciadoras de provações, sendo símbolo de grandes calamidades, pois podem devastar e destruir, comportando, assim, um poder maléfico.

Personagem – segundo Y. Durand (1988) a personagem acaba por ser o ator da estória que o sujeito cria, constituindo-se no agente principal que realiza uma ação no micro-universo cósmico e que aparece expresso em termos gráficos no desenho. Pode ser representado por um homem simples (bom ou mau), um herói, um pastor, um cavaleiro, um caçador, entre outros, e pode ainda aparecer representado no plural. No que diz respeito à forma como é representado no desenho, tanto a postura (em pé, sentado, curvado, deitado, em queda) como a localização (próxima ou distante dos outros elementos) indiciam-nos a identificação do micro-universo heroico ao qual pertence. Em termos gerais, neste micro-universo, a personagem encontra-se em pé empunhando o elemento *espada*.

Todos estes elementos, enquanto estímulos simbólicos, foram extraídos por Yves Durand (1988, 2005) da argumentação teórica efetuada por Gilbert Durand na obra *Estruturas antropológicas do imaginário*. Assim, os nove elementos enquadram-se nas três grandes orientações do imaginário, definidas nessa teoria: esquizomorfas (ou heroicas); sintéticas (ou dramáticas); e, místicas (ou antifrásicas).

Tendo em linha de conta a teoria das estruturas antropológicas do imaginário (EAI) a classificação dos protocolos do teste AT.9 que Y. Durand (2005) propõe sustentam-se em dois critérios. O primeiro diz respeito à *organização dramática* que consiste na identificação da personagem-sujeito, expresso no desenho, desenvolvido na narrativa e declarado no questionário. O segundo prende-se à *análise da estrutura* compreendida esta como "integração mais ou menos pertinente da morfologia, da função e do simbolismo atribuídos aos diversos elementos representados numa dada produção[22]" (Y. Durand, 2005, p.23).

Em cada um dos protocolos do teste AT.9 podem ser ainda realizadas outras análises, mas situemo-nos na *análise estrutural*. Esta análise consiste pois na identificação e descodificação de micro-universos míticos que se integram na classificação das Estruturas Antropológicas do Imaginário (EAI), considerando as suas características e os

[21] Relativo à soteriologia (doutrina da salvação).

[22] Tradução própria.

seus símbolos, bem como esquemas e arquétipos. Perante esta classificação Yves Durand (1988, 2005) considerou determinadas categorias que permitem a realização de uma análise estrutural às produções. Assim, perante os eixos de estruturação do imaginário, Y.Durand (1988, 2005) estabeleceu também universos míticos com subtipos, os quais serão agora clarificados.

3.1. Universos míticos do tipo heroico (HE)

Esta categoria de produções é constituída pelos universos míticos classificados como heroicos. O cenário dramático relevado para esta categoria caracteriza-se pelo confronto de uma personagem (armado de uma espada) e de um monstro (que expele fogo) representando uma situação de perigo, um rival ou um obstáculo para a personagem (Y. Durand, 2005). Centra-se, portanto, na ação heroica de luta (com uma espada) levada a cabo pela *personagem* contra o *monstro devorador*. Neste tipo de produções podemos encontrar os seguintes subtipos:

Heroicos integrados – quando os nove elementos-estímulo do teste AT.9 se integram perfeitamente no simbolismo heroico em torno da elaboração de todo o cenário mítico de combate. Assim, todos os elementos concorrem para a composição do cenário, existindo harmonia e uma perfeita integração de todos em toda a sua estrutura de base, tal como podemos observar na figura seguinte, exemplo dado por Y. Durand (2005, p.221).



Figura 2. Micro-universo mítico do tipo heroico integrado

Super-heroicos – verifica-se este subtipo quando existem elementos-estímulo que faltam nas produções e, sobretudo, quando o sujeito coloca apenas os três

elementos heroicos de base para o combate (*monstro devorador*, *personagem* e *espada*). Hipervaloriza-se o combate onde o monstro é hiperbólico e os outros elementos não são colocados nas produções, tal com mostra o seguinte exemplo retirado de Y. Durand (2005, p.223).



Figura 3. Micro-universo mítico do tipo super-heroico

Heroicos impuros – classificam-se assim as produções onde se nota a presença de figuras que revelam um papel funcional pouco congruente com a temática heroica, ou seja, um grupo de elementos do desenho fica como que justaposto, sem qualquer tipo de integração (*vide* figura 4).



Figura 4. Micro-universo mítico do tipo heroico impuro

Heroicos descontraídos – este subtipo do universo mítico completa a série heroica. Caracteriza-se por deixar um tempo de tréguas, tanto para a *personagem*

como para o *monstro devorador*. O combate é adiado ou colocado à distância, sendo que o herói é o herói e o monstro é o monstro, mostrando um território dividido onde cada um deles se move, tal como podemos constatar no seguinte exemplo:



Figura 5. Micro-universo mítico do tipo heroico descontraído

3.2. Universos míticos do tipo místico (MY)

A segunda categoria de respostas obtidas nos testes AT.9 integra as produções classificadas por Y. Durand (1988) como místicas. As produções inscritas nos testes caracterizam-se pela representação de uma ação apaziguadora da personagem, isto é, na cena apresentam-se os elementos-estímulo numa organização espacial e numa atmosfera de repouso onde prevalecem o equilíbrio e a harmonia. A presença no cenário dos elementos heroicos (*espada* e *monstro devorador*) torna-se perturbadora e disfuncional, sendo que são eles que determinam os subtipos desta categoria:

Místicos integrados – quer a organização do espaço, quer a atmosfera criada, em torno da cena, são bem-sucedidas, pois todos os elementos-estímulo são eufemizados pela sua funcionalidade e simbolicamente criam uma atmosfera de sonho e de uma vida calma.

Super-místicos – quando a convergência simbólica do subtipo anterior não é bem conseguida, porque existem a ecotomização do *monstro devorador* e/ou da *espada* que desaparecem, ou porque se observa pouco congruência dos elementos-estímulo, criando motivos de heterogeneidade semântica, as produções ilustram as características deste subtipo.

Místicos impuros – os universos míticos deste subtipo são caracterizados pelo distanciamento de um dos elementos heroicos (*monstro devorador* e/ou *espada*) e quando a figuração de um deles, ao aparecer como um corpo estranho no cenário místico, é mal explicada.

Místicos lúdicos – a completar a série mística, este subtipo introduz os elementos heroicos (*monstro devorador* e *espada*) num cenário de jogo.

3.3. Universos míticos do tipo duplo universo existencial (DUEX)

Segundo Yves Durand (2005) "do ponto de vista temático o universo heroico opõe-se ao universo místico como o dia se opõe à noite" (p.25). Da articulação dos universos heroico e místico que estabeleceu, o autor pretende dar a entender que o facto de se representar um deles exclui a possibilidade de integrar o outro. Contudo, nada inviabiliza que o cenário de um dos universos não possa acompanhar a potencialização funcional do outro, uma vez que esta está presente e pode-se exprimir em diferentes modalidades (Y. Durand, 2005). Podemos, por exemplo, compreender a figuração simbólica da *espada* e do *monstro devorador* ou a redundância figurativa dessas mesmas representações quando se apresentam no cenário de uma forma mística, enquanto elementos decorativos. Esta presença antagónica, das polaridades heroica e mística, possibilitou a Yves Durand (2005) a criação de subcategorias na sua classificação, possibilitando uma atualização sucessiva ou simultânea destas polaridades. Yves Durand (2005) apelidou este grupo de subcategorias de "duplos universos existenciais" (p.25), onde reconhece a bipolarização no seio de cada uma das séries dos dois universos míticos (heroico e místico) enquanto fusão das duas estruturas, no que se refere à potencialização/atualização, mas mantendo uma autonomia funcional própria no que se refere a cada uma das polaridades (heroica e mística). Neste tipo de realizações o elo de ligação entre as duas polaridades é de ordem temporal e no quadro dramático pode ser representado por cenas sucessivas ou simultâneas. Surgem assim dois subtipos:

Duplos universos existenciais de forma diacrónica

As produções deste tipo caraterizam-se pela presença da personagem que vivencia episódios existenciais sucessivos. Por exemplo, a personagem aparece na cena vivendo uma vida calma (situação inicial), à qual se sucede uma sequência heroica ou combate (confronto com o *monstro devorador*) e, de seguida, regressa à situação de partida (vida calma).



Figura 6. Micro-universo mítico: duplo universo existencial diacrónico

Duplos universos existenciais de forma sincrónica

Os AT.9 que integram este subtipo "caracterizam-se por uma atualização simultânea de uma polaridade heroica e de uma polaridade mística" (Y. Durand, 2005, p.28), sendo que a coerência dramática é assegurada pela duplicação da personagem. Surgem, assim, dois processos:

(i) o ***desdobrado*** quando se apresenta a personagem desdobrada ou um grupo de atores que permitem a identificação de duas ações distintas (heroica e mística), mas num cenário unificado (*vide* figura 7);

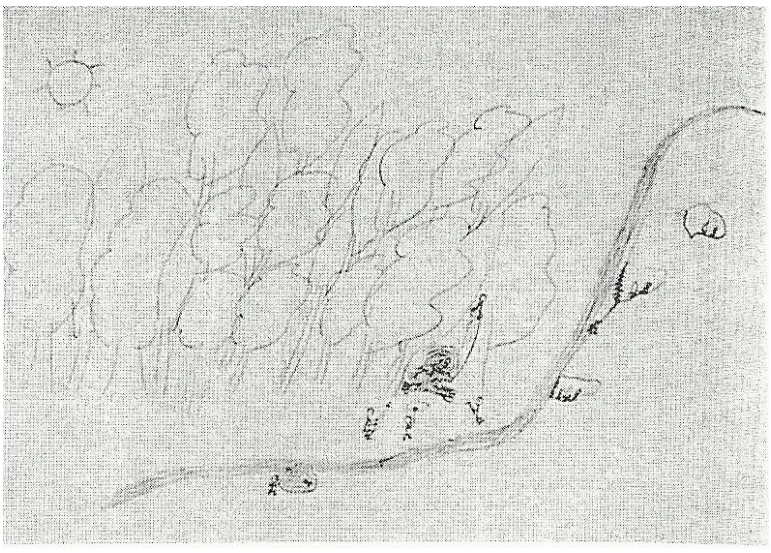


Figura 7. Micro-universo mítico: duplo universo existencial sincrónico

(ii) o ***redobrado*** surge quando existe a representação da personagem enquanto sujeito de duas ações, por exemplo quando se revela através do sonho, figurada por uma bola do pensamento. Na figura seguinte podemos verificar que o sonho da personagem se revela na realidade e pertence à série mística e o sonho dentro da bola do pensamento se enquadra na série heroica;

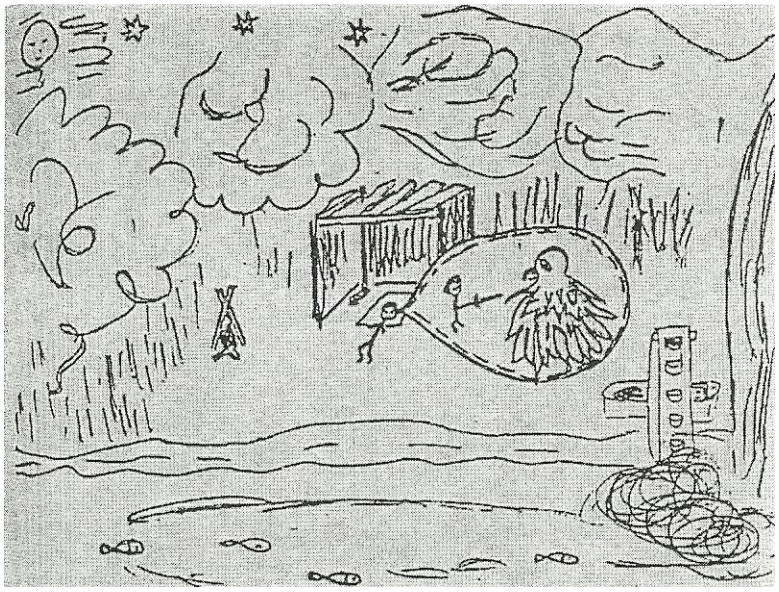


Figura 8. Micro-universo mítico: duplo universo existencial sincrónico redobrado

3.4. Universos míticos do tipo sintético simbólico (USS)

Em certa medida, a classificação dos universos míticos, do tipo duplo universo existencial pode ser confundida com esta série de universos. O que os diferencia é que os universos míticos do tipo sintético simbólico situam-se na polarização dos dois universos heroico e místico, mas de uma forma temporal sincrónica ou diacrónica, "com predomínio do componente tratado em termos de generalização simbólica" (Estrada, 2002, p.32). Assim, as produções integradas no universo mítico do tipo sintético simbólico (USS), no teste AT.9, subdividem-se em duas categorias tendo em conta um modelo diacrónico (ou sucessivo) ou um modelo sincrónico (ou simultâneo) (Y. Durand, 2005). Vejamos cada uma dessas categorias.

Universos sintéticos simbólicos diacrónicos (USSD)

Neste universo integram-se as produções cuja personagem vive dois episódios existenciais ou as polaridades (heroica e mística) de uma forma sucessiva. Podemos ainda subdividir este universo (USSD) em dois subtipos:

USSD de forma cíclica – com este tipo de produções "a formulação da angústia humana é de natureza filosófica" (Y. Durand, 2005, p.30). A questão essencial é efetivamente a tomada de consciência das etapas que marcam a existência humana e a pertinência do modelo cíclico que as integra. Como exemplo deste subtipo Yves Durand (2005) apresenta-nos três desenhos clarificadores e que dão conta da representação simbólica dos nove elementos integrados num círculo, figurando-se o eterno retorno ou uma progressão cíclica parcial. Nas figuras seguintes podemos observar esses exemplos.

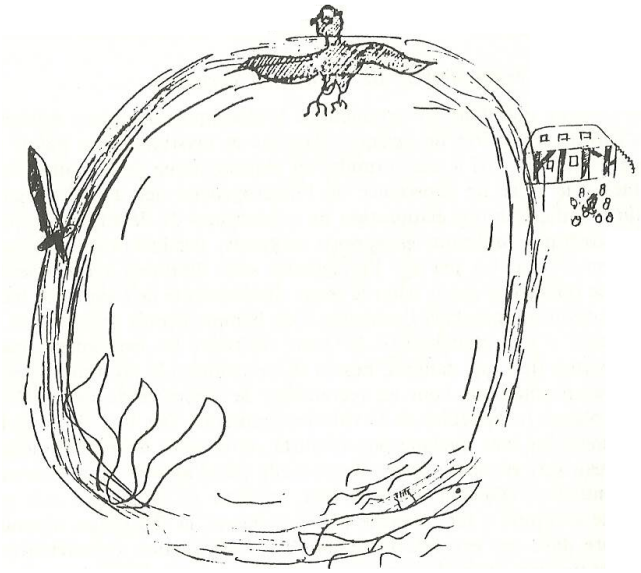


Figura 9. Micro-universo mítico: duplo universo existencial diacrónico de forma cíclica (Exemplo 1)

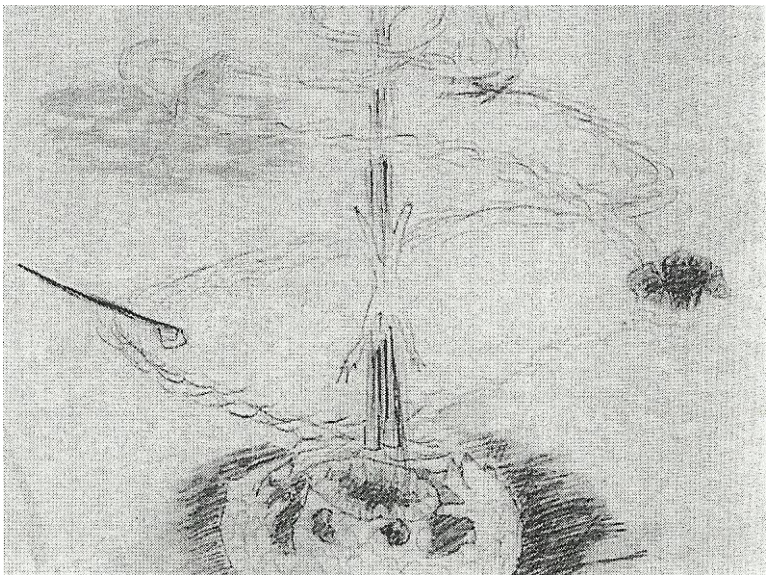


Figura 10. Micro-universo mítico: duplo universo existencial diacrónico de forma cíclica (Exemplo 2)

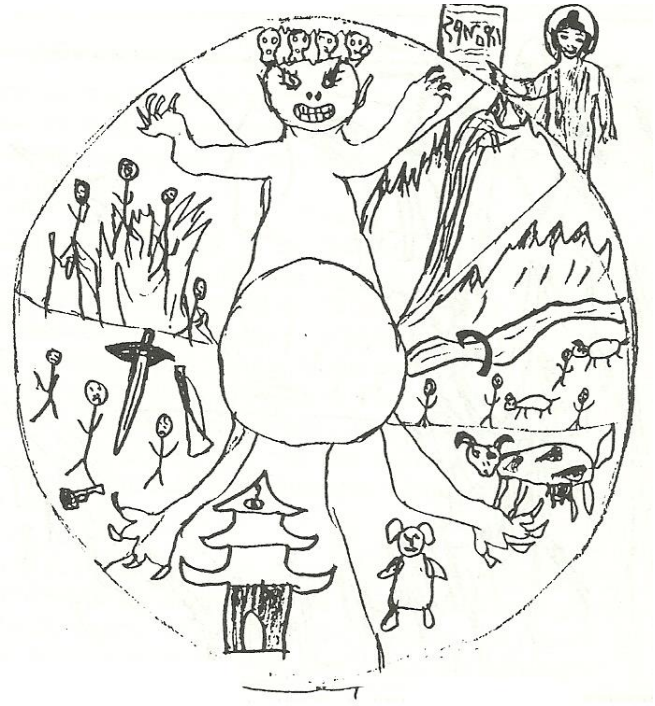


Figura 11. Micro-universo mítico: duplo universo existencial diacrónico de forma cíclica (Exemplo 3)

USSD de forma progressista – a diferença entre este subtipo e o anterior é que os dados relatados não se apresentam graficamente em forma de círculo, mas sim num esquema progressivo. O ciclo não se fecha e, neste sentido, revela progressão ou progresso, sem repetição, como se pode comprovar na figura seguinte.



Figura 12. Micro-universo mítico: duplo universo existencial diacrónico de forma progressiva

Universos sintéticos simbólicos sincrónicos (USSS)

Neste universo a personagem participa em simultâneo dos dois universos (heroico e místico), utilizando uma série de recursos. De igual forma, Yves Durand (2005), subdivide os USSS em dois subtipos:

USSS de forma bi-polar – fundamentalmente a personagem é o sujeito principal de duas ações ou desdobra-se em duas personagens diferentes, onde cada um deles se assume num contexto diferente do tipo bem/mal (dualismo esse articulado de uma forma funcional e não sistematicamente autodestrutivo), mas unidos por um projeto existencial comum. Por norma existe a representação de um motivo religioso, político ou filosófico. Os exemplos expressos nas figuras seguintes ilustram, na perspetiva de Y. Durand (2005), este modelo de organização do imaginário.

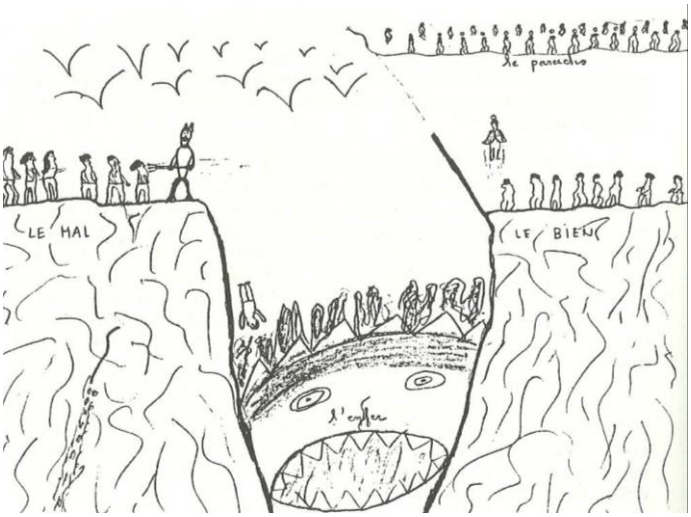


Figura 13. Micro-universo mítico: sintético simbólico de forma sincrónica

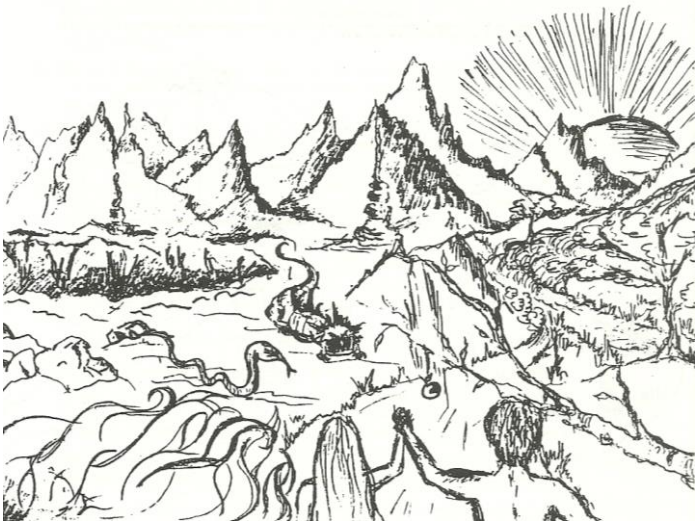


Figura 14. Micro-universo mítico: sintético simbólico de forma bi-polar

USSS de forma interativa – articula-se em torno de uma personagem que tem o papel de mediador ou de mensageiro inserido numa temática que versa sobre a harmonização do mundo marcado ou por um dualismo excessivo ou, no sentido inverso, por um quadro ideológico bi-polar que permite ao Homem ser criativo. Yves Durand (2005) apresenta-nos um exemplo (*vide* figura 15) cuja personagem se revela como mensageiro do Homem com a finalidade de o colocar em alerta sobre as consequências das escolhas que faz. Estas podem ser catastróficas, monstruosas (mal) ou serem amenizadas pela escolha de uma divindade cristã (pomba – simbolizando o Espírito Santo).

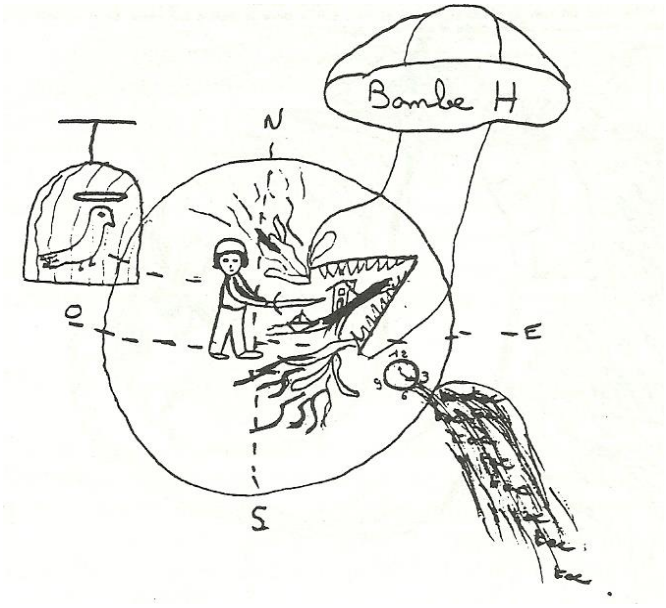


Figura 15. Micro-universo mítico: sintético simbólico de forma sincrónica (tipo mediador/mensageiro)

Explanamos, até agora, as formas "positivas" dos universos míticos, onde a personagem constitui o sujeito central da dramatização criada e na qual a angústia é resolvida (o herói vence o monstro; o herói vive harmoniosamente, etc.), mas existem também as formas "negativas" que nos remetem para as estruturas da angústia mal resolvidas. Vejamos então os cenários negativos dos universos míticos.

3.5. Cenários negativos dos universos míticos

Nas ocorrências dramáticas a personagem (herói) vivencia momentos de angústia que não consegue resolver e, por tal, Yves Durand (2005) designou-as como sendo as formas "negativas" dos universos míticos. O autor apresenta exemplos que contextualizam este tipo de ocorrências, conforme o tipo de universos abordados anteriormente. Nos universos do tipo heroico negativo a personagem confronta-se com

situações dramáticas desfavoráveis que indiciam o fracasso total do herói, a sua fuga ou a incerteza do desfecho no combate com o *monstro devorador* (*vide* figura 16).

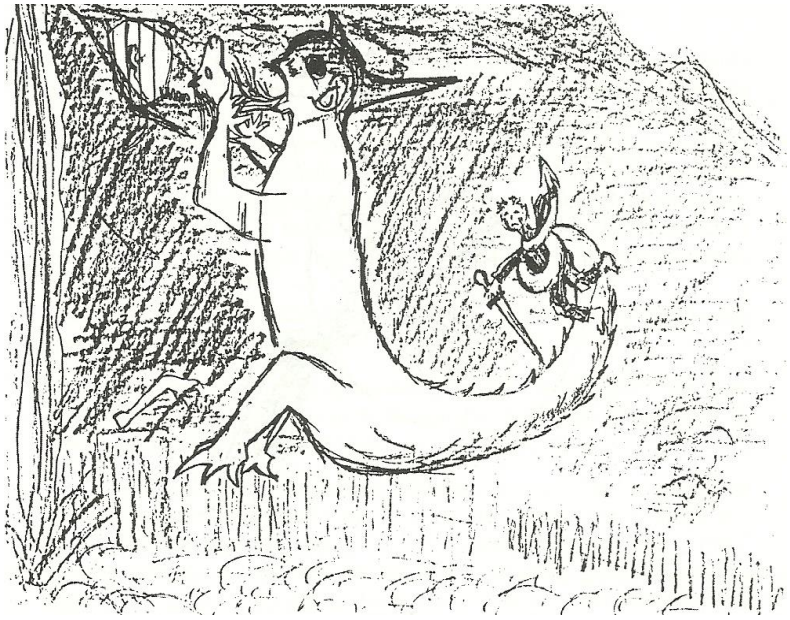


Figura 16. Micro-universo mítico do tipo heroico negativo

Os universos místicos de forma negativa revelam "os motivos potenciais e atuais de insegurança, quer de ordem da natureza, quer de seres monstruosos antropomorfos ou vagos que possuem a espada ou que introduzem a atmosfera do insólito" (Estrada, 2002, p.33). Vejamos o exemplo dado por Yves Durand (2005):



Figura 17. Micro-universo mítico do tipo místico negativo

Percebemos também, com Yves Durand (2005), que nos duplos universos existenciais de forma negativa os indícios acabam por ser os mesmos anotados para os universos heroico e/ou místico mas comportam, precisamente, a negatividade da cena: refúgio incendiado; personagem derrotada pelo monstro, etc. No caso dos universos míticos do tipo sintético simbólico os "indícios consistem em conceções fatalistas da evolução humana ou de um dualismo sem saída, mortífero" (Estrada, 2002, p.32).

3.6. Universos de estrutura defeituosa (SD)

As composições revelam as categorias do universo mítico insertas no inventário de palavras e caraterizam-se por retratarem um agrupamento ordenado dos nove elementos e por um cenário que os coloca em cena, funcional e/ou simbolicamente, em torno de um sujeito personagem. Observa-se nos desenhos a existência de uma estrutura iconográfica e cénica fraca ou confusa e, por vezes, inexistente (Y. Durand, 2005). Quando se verifica a ocorrência do registo iconográfico ser fraco ou confuso damos conta que os nove elementos estão funcionalmente ligados (acoplados), mas não é desenvolvido nenhuma unidade dramática adaptada às representações (*vide* figura 18).

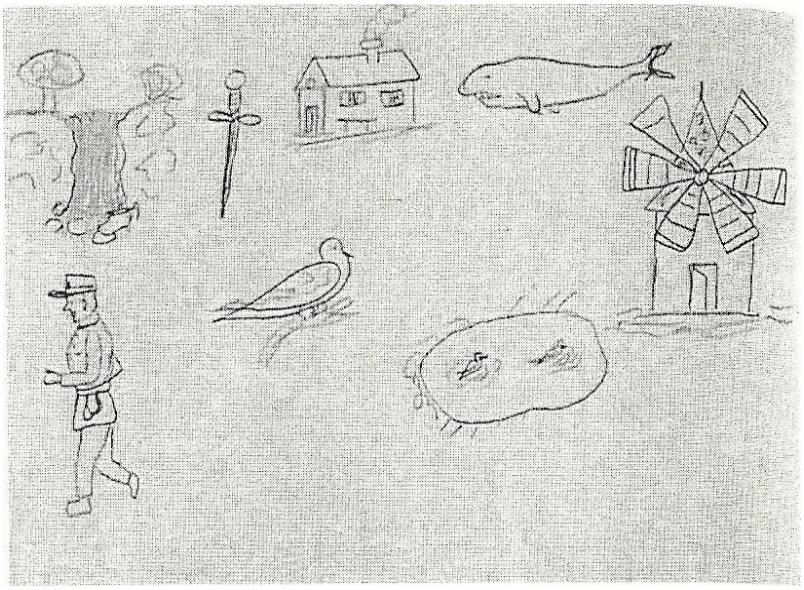


Figura 18. Composição do tipo estrutura defeituosa (SD)

Consideramos o registo como inexistente quando, de facto, não existe qualquer grupo de elementos. Esta ausência resulta de uma representação distinta dos estímulos que os vários elementos proporcionam, logo sem vínculo funcional ou simbólico entre eles (Y. Durand, 1988, 2005).

3.7. Universos míticos do tipo pseudo-destruturado (PDS)

Neste universo mítico que Y. Durand (1988, 2005) qualifica como pseudo-destruturado integram-se as composições com representações desordenadas deixando antever uma ausência de estrutura, como por exemplo o caso que se retrata na figura seguinte.

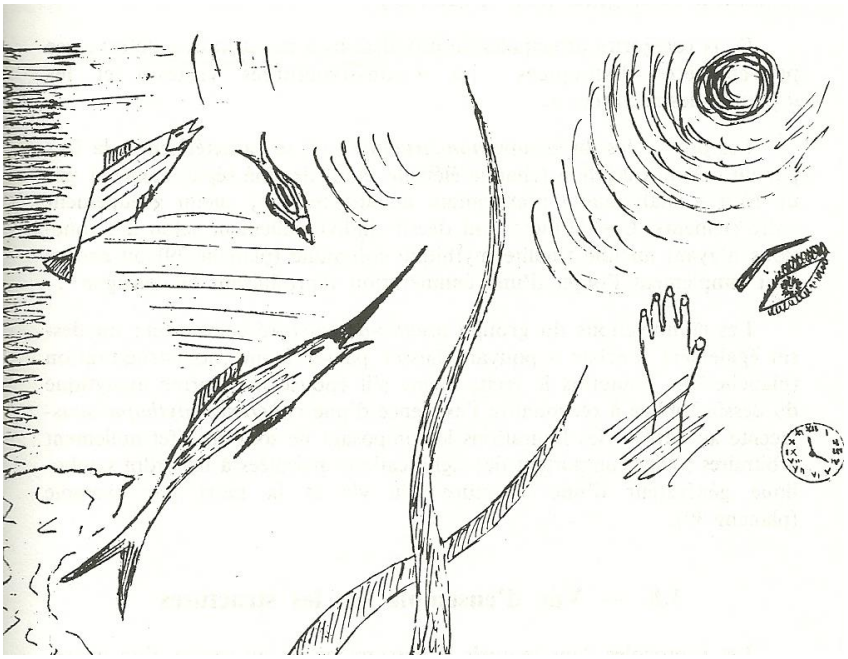


Figura 19. Micro-universo mítico do tipo pseudo-destruturada (PDS)

No entanto, neste tipo de representação icónica a narrativa oferece a necessária orientação para reconhecermos a existência de uma coerência semântica que lhe está subjacente. Neste caso, temos de atender a ambos os registos para nos certificarmos se as representações da composição icónica são de caráter arbitrário, mas constatarmos pela narrativa que pode ser parte de um universo mítico organizado.

Em Síntese

Neste capítulo pensamos ter percorrido um caminho que nos colocou a par de alguns conceitos ligados à hermenêutica simbólica. Percebemos que entre as diversas hermenêuticas existentes, Gilbert Durand (2000a) é defensor de duas modalidades ou categorias (as *hermenêuticas instaurativas* e as *hermenêuticas redutoras*), sendo que para este autor apenas o termo *hermenêuticas instaurativas* designa, em sentido próprio, as *hermenêuticas simbólicas*. Desta discussão surge a clara distinção entre a linguagem simbólica e a linguagem convencional. Interessou-nos, por tal, compreender a polissemia

de conceitos ligados ao *símbolo*. Percebemos que se liga à categoria do signo e que este, por sua vez, parte de um significante concreto ou exemplificativo do significado e, dependendo da consciência direta ou indireta, podemos aceder a uma categoria de signos arbitrários ou alegóricos. Atendendo ao facto de que o estudo fenomenológico do imaginário ajuda a quebrar algumas barreiras, interessou-nos também perceber o conceito de *mito* e, para tal, recorremos a Wunenburger (2005), a Siganos (2005) e a Roland Barthes (2007) uma vez que o entendem como um sistema de comunicação. No seguimento do conceito de *mito*, retratamos também o conceito de *alegoria*, considerada como o inverso de *símbolo* (Godet, cit.por G. Durand, 2000a). Tudo isto para chegarmos ao conceito de *arquétipos*, significando, estes, imagens e símbolos ancestrais que formam, no seu todo, o inconsciente coletivo de um povo e que se revelam nos mitos, nos contos, nas lendas populares e nas tradições, bem como nos sonhos e nos produtos da nossa mente (Jung, 2002),

Sustentadas ainda em Gilbert Durand (1989, 2000a) e no seu trabalho sobre as estruturas antropológicas do imaginário posicionamo-nos na arquetipologia geral proposta pelo autor, nomeadamente no *regime diurno* e no *regime noturno* do imaginário, para percebermos, nesta bipolaridade, a classificação isotópica das imagens ou reflexos dominantes [postural (*regime diurno*); digestiva (*regime noturno*); copulativa (*regime noturno*)]. Relativamente às estruturas do imaginário simbólico, ainda dentro da classificação isotópica das imagens, demos conta de três *schèmes* principais: esquizomorfas ou heroicas (*regime diurno*), a sintética ou dramática (*regime noturno*) e a mística ou antifrásica (*regime noturno*). Para uma melhor perceção destes dois universos antagónicos Gilbert Durand remeteu-nos para a leitura do texto *Le test archétypal à neuf élemensts (AT.9)* de Yves Durand. A teoria de G. Durand foi então metodizada pelo psicólogo Y. Durand (1988, 2005) pela utilização de uma técnica para estudar o imaginário: o AT.9. No decorrer da explanação que realizamos neste capítulo sobre o teste AT.9 percebemos que é uma técnica cujo mérito reside no facto de colocar o indivíduo perante a organização de nove elementos-chave (estímulos simbólicos) através de um desenho e a partir dele desenvolver uma história de ficção, mítica ou um conto. De salientar que cada um dos elementos tem vários significados e testemunham muitas possibilidades de análise se nos posicionamos nos três universos míticos (heroico, místico e sintético) e nos vários micro-universos a eles associados.

Capítulo III

A HERMENÊUTICA SIMBÓLICA NAS NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL DE ALEXANDRE PARAFITA

Nota introdutória

Mitos, lendas, contos e fábulas fazem parte de muitas culturas, tratando-se de narrativas inicialmente orais, e que mais tarde foram fixadas pelos escritos, apresentam um número considerável de variações. O caráter diegético dos contos e das lendas, tal como o mito, comporta elementos mágicos e despropositados do ponto de vista da coerência e das vivências do dia-a-dia. As fábulas incluem o caráter temperamental dos seres humanos, nomeadamente os seus vícios, as suas virtudes e a sua moral (Parafita, 2008). Estes elementos, presentes nas narrativas de Alexandre Parafita, em acontecimentos narrados, cenários ou personagens adquirem sentido devido à sua natureza simbólica. As narrativas sugerem leituras atentas a pormenores e remetem-nos para um mundo fantástico e rico em simbolismo. Identificamos nas personagens principais dos contos personificações do homem transmontano. Relatam as duras condições de trabalho a que estavam sujeitos e revelam a sua impotência para a melhoria das condições de vida. Expressam ritos que fazem parte da tradição popular transmontana, transportando o domínio do maravilhoso e do sobrenatural. Os seres sobrenaturais que ilustram grande parte da literatura popular transmontana são representações ilusórias de seres que o imaginário coletivo "criou num contexto marcado pela relação com o misterioso e o inexplicável, que caracteriza a vivência do povo na sua relação com a terra e da natureza" (Parafita, 1999, p.62).

Neste capítulo tecemos alguns apontamentos sobre o autor, as narrativas de tradição oral e a iniciação e o simbolismo. Centramos a reflexão nas leituras que efetuamos em torno das narrativas de Alexandre Parafita selecionadas para este estudo e nas suas implicações educativas. A análise hermenêutica constitui-se como uma ferramenta que nos permite a interpretação das narrativas, conferindo aos diversos fenómenos socioculturais, pela via da interação, o entendimento do mundo. O conhecimento é o

produto de um construir interpretativo surgindo pela necessidade de atribuir sentido às expressões em análise.

1. O autor e a obra

Alexandre Parafita tem-se dedicado a recolher e compilar, direta e indiretamente, narrativas que preservam a voz do conto popular. O autor não se limita a transcrever as narrativas que ouve da boca dos informantes, perdidos em lugares recônditos da ruralidade transmontana e alto duriense. Ele analisa, compara e sistematiza conceitos subjacentes ao fenómeno da literatura popular de tradição oral. Alexandre Parafita, para além de estudar as narrativas no âmbito da filologia e da antropologia, também as aborda no campo da educação. O autor, nas antologias publicadas revela as suas fontes de recolha, as origens das narrativas e apresenta-nos diferentes versões, tendo, desta forma, o leitor acesso ao nome e idade de quem conta, local da recolha (aldeia/vila, concelho) e o respetivo ano da recolha. Estas recolhas e compilações publicadas preservam a identidade cultural, a genuinidade e a memória oral das gentes transmontanas e alto durienses uma vez que o autor procura "recontar o enunciado proposto pelo narrador, fazendo incidir sobre ele, conforme as necessidades, ligeiros ajustes convencionais, mas sem afetar grandemente o seu potencial etnolinguístico" (Parafita, 2001a, pp.43-44). Entre a vasta obra de Alexandre Parafita destacamos no domínio da Literatura oral tradicional os livros cujos títulos apresentamos de seguida, uma vez que integram narrativas que foram objeto de estudo neste trabalho de investigação:

- A Comunicação e a Literatura Popular (Parafita, 1999)
- O Maravilhoso Popular. Lendas, Contos e Mitos (Parafita, 2000a)
- Antologia de Contos Populares, Vol.1 (Parafita, 2001a)
- Antologia de Contos Populares, Vol. 2 (Parafita, 2002)
- A Mitologia dos Mouros (Parafita, 2006a)
- Património Imaterial do Douro: Narrações Orais, Vol.1 (Parafita, 2010a)
- Património Imaterial do Douro: Narrações Orais, Vol. 2 (Parafita, 2010b)
- A Antropologia da Comunicação Ritos - Mitos – Mitologias (Parafita, 2012)

No livro *A Comunicação e a Literatura Popular* o autor reflete sobre questões ligadas à Literatura Popular e defende o conceito de "literatura popular de tradição oral" assumindo-o de uma forma clara. Para a afirmação desta terminologia o autor apoia-se nas ideias de Vladimir Propp, Lévi-Strauss, Roland Barthes e Bruno Bettelheim e em

reflexões em torno de conceitos ambíguos e inconclusivos apresentados por outros investigadores. Nesta obra Parafita clarifica e argumenta os valores que a cultura popular acolhe, dando-nos uma panorâmica sobre a importância da oralidade, na construção da memória social. Nos livros *Antologia dos contos populares* (dois Volumes) Parafita (2001a, 2002) apresenta-nos achegas para um estudo dos contos populares e faz uma reflexão em torno da necessidade da delimitação dos géneros dos textos por ele recolhidos, esclarecendo aspetos relacionados com o género *conto popular*. Reflete ainda sobre a estática, estética e ética dos contos, bem como sobre a sua multidisciplinaridade e o modelo de classificação de acordo com a perspetiva de Aarne e Thompson. Categoriza as narrativas recolhidas segundo este modelo, incluindo-as em quatro grupos que compõem os volumes da Antologia: 1.º Volume – contos propriamente ditos: contos religiosos, contos novelescos, contos de fadas e contos do demónio estúpido; 2.º Volume - contos jocosos e divertidos: contos de padres, contos obscenos, contos de mulheres de mau génio, comilonas, preguiçosas e linguareiras, contos de doidos e de avarentos, contos de galegos e de povos vizinhos e rivais e contos de crítica de usos e costumes, etc. *O maravilhoso popular. Lendas, contos e mitos* reúne um conjunto de narrativas de almas penadas, bruxas, diabos, fadas, lobisomens, morte, mouras encantadas, olharapos e trasgos - seres que atormentam, divertem e instruem as gerações e as comunidades por onde vão passando; *A mitologia dos mouros* debruça-se sobre o enigma acerca da figura dos mouros; *A antropologia da comunicação ritos - mitos – mitologias* destaca o património imaterial transmontano, através de uma abordagem pluridisciplinar, dando grande ênfase ao teatro popular, ritos cristãos e pagãos, folclore obsceno, mitologia popular, simbologia sexual e diabólica em monumentos religiosos, lendas de mouros, lobisomens, trasgos e olharapos, entre outras manifestações. Os volumes I e II intitulados *Património imaterial do Douro* apresentam recolhas e compilações das narrações orais acompanhadas de um estudo teórico-metodológico e interpretativo desse património. Parafita, para além das obras mencionadas, publicou outros trabalhos no âmbito da literatura. Na década de 90 do século XX, Alexandre Parafita começou a escrever para a infância. Algumas das histórias que escreve e publica têm a sua origem nos contos populares que ele recolheu, embora com sinais de literariedade atribuídos pelo autor, nomeadamente:

- A lenda da princesa marroquina (Parafita, 1995)
- A princesinha dos bordados de ouro (Parafita, 1996a)
- O segredo do vale das fontes (Parafita, 1996b)
- Histórias de Natal contadas em verso (Parafita, 2000b)

- As três touquinhas brancas (Parafita, 2000c)
- Branca Flor, o príncipe e o demónio (Parafita, 2001b)
- Diabos, diabritos e outros mafarricos (Parafita, 2003a)
- Bruxas, feiticeiras e suas maroteiras (Parafita, 2003b)
- O conselheiro do rei e outras histórias de tradição oral (Parafita, 2004)
- Histórias de arte e manhas (Parafita, 2005)
- Histórias a rimar para ler e brincar (Parafita, 2006b)
- O rei na barriga e outras histórias da tradição oral (Parafita, 2007a).
- Memórias de um cavalinho de pau (Parafita, 2007b)
- Vou morar no arco-íris (Parafita, 2007c)
- Lobos, raposas, leões e outros figurões (Parafita, 2008a)
- Pastor de rimas (Parafita, 2008b)
- O tesouro dos maruxinhos mitos e lendas para os mais novos (Parafita, 2008c)
- Contos ao vento com demónios dentro (Parafita, 2009a)
- Ardínia, a moura que morreu por amor (Parafita, 2009b)
- A mala vazia e algumas histórias de tradição oral (Parafita, 2010c)
- Contos de animais com manhas de gente (Parafita, 2010d)
- Balada das sete fadas (Parafita, 2011a)
- Contos de animais como contaram aos pais dos nossos pais (Parafita, 2011b).

Alexandre Parafita ao publicar estes textos está a legitimar a literatura de tradição oral como literatura para a infância. De realçar que grande parte destas narrativas integram as listas de obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura e alguns dos manuais escolares dos diferentes níveis de ensino.

Cada um destes livros guarda memórias da oralidade, presentificando e certificando criações onde coexistem acontecimentos e elementos de um plano divíno ou metafísico, possíveis e impossíveis, reais e irreais, mas que se repetem ou anunciam, possuindo coerência e verosimilhança. Esta presença transcendental nas narrativas de tradição oral mantém a criança e o jovem envolvidos até ao final de cada uma delas. De facto, são esses acontecimentos e elementos identificados nestes textos que nos apropinquam do mito. No entanto, no dizer de G. Durand (1998), o mito quando se tenta fixar "perde-se o seu conteúdo dramático" (p.97). Refere o autor que, na maior parte das vezes, os estruturalistas fixam uma forma vazia que pode deixar de ter sentido. Contudo, "se se tentar colocar demasiadamente a tónica nos conteúdos, bloqueia-se nesse momento o aspeto sempiterno do mito, o aspeto da perenidade, e dispersa-se o mito em explicações

evemeristas, acidentais, explicações ao mais puro nível do acontecimento histórico" (G. Durand, 1998, p.97). Neste sentido, compreende-se que as narrativas de tradição oral, no decurso do processo transmissivo, e passando a fazer parte de uma semântica fixa, o seu fundo mítico passa a ser revelado de acordo com a capacidade criativa do contador e da pessoa que as recolheu. Percebe-se, desta forma, que o mito não desaparece mas desgasta-se, ou seja, no seu movimento temporal "existem períodos de intensidade e períodos de apagamento, de ocultação", sendo atribuído pelo excesso de conotação ou de denotação (G. Durand, 1998, p.97). Daí que a leitura crítica das narrativas, ou seja, a mitocrítica (enquadrada no modelo hermenêutico), entendida como um exercício de análise de textos, que procura descobrir o que está oculto, mais concretamente o núcleo mítico, nos permita identificar nas narrativas de Alexandre Parafita arquétipos da iniciação presentes nas diversas mitologias.

2. Narrativas selecionadas e sua classificação

Os géneros literários agrupam diversidades de textos por classes de acordo com fatores que são variáveis, tais como a temática, a finalidade, a estrutura ou a forma. Silva (2011) salienta que os géneros literários

> desempenham um importante papel na organização e na transformação do sistema literário. Em cada período histórico se estabelece um cânone literário, isto é, um conjunto de obras que são consideradas como relevantes ou modelares, em estreita conexão com uma determinada hierarquia atribuída aos diversos géneros (p.393).

Os géneros literários dividem-se em três grandes categorias: narrativa, lírica, dramática. Reis (2008) diz que os géneros podem definir-se como

> categorias substantivas, representando entidades historicamente localizadas, quase sempre dotadas de características formais variavelmente impositivas e relacionáveis com essa sua dimensão histórica: são estas propriedades que reconhecemos em géneros literários do modo lírico como a écloga, a elegia, o ditirambo, o epigrama, o madrigal, o epitáfio, o hino, a ode, a canção, etc.; em géneros literários do modo narrativo como a epopeia, o romance, o conto, a novela, etc.; em géneros literários do modo dramático como a tragédia, a comédia, a farsa, a tragicomédia, o auto, etc. (p. 246).

Para que possamos enquadrar os textos de tradição oral na diversidade de géneros de literatura popular assumimos a posição de Alexandre Parafita (1999) ao considerar a proposta feita pelo investigador Hermann Baussinger. Alexandre Parafita apesar de considerar que a delimitação defendida por Hermann Baussinger não satisfaz a totalidade do tipo de discurso apresentado nos textos recolhidos, carateriza-os de acordo com a

proposta do referido autor. O investigador alemão Hermann Baussinger (1968) defende os seguintes géneros:

- Formas e jogos de língua – que inclui provérbios, ditos, adivinhas, lengalengas e outros jogos de palavras, orações, etc.;
- Formas narrativas – que inclui os contos, as lendas e os mitos;
- Formas dramáticas e musicais – que inclui teatro popular, as cantigas e os romances.

O sistema literário é considerado dinâmico e sistémico, abrindo a possibilidade de se assumirem novos géneros e subgéneros. Restringindo-nos agora ao género que nos interessa, neste caso o género narrativo importa defini-lo e perceber como é entendido por alguns autores. Walter Burkert (2001) ao definir a narrativa como "uma forma de linguagem que é condicionada, na sua sequência característica, pela linearidade da linguagem humana e, na sua dinâmica, é veiculada pelo tipicismo da vivência do homem" relaciona-a com a realidade e a experiência de vida (pp.18-19). O termo "narrativa" no âmbito da literatura contempla uma diversidade de transformações ideológicas ao longo dos tempos. Os contos populares definidos como narrativas geralmente curtas tanto "podem ser produto da imaginação individual, sem outro fim que não deleitar ou entreter, como podem ter uma função didática e ter a sua origem anónima e popular" (Parafita, 1999, p.89). Os contos englobam um número significativo de narrativas com temas bastante diversificados. Para se entender melhor a diversidade temática dos contos tradicionais, Bastos (1999) refere que se torna vantajoso recorrer, em determinados aspetos, a uma classificação de índole temática. No entanto alerta para o facto de não existir homogeneidade nos critérios aplicados, pois umas vezes tem-se em atenção o tipo de personagem, outras o conteúdo, outras ainda o objetivo da narração ou a sua estrutura. Uma proposta de classificação é a de Cascudo (1984) que apresenta os seguintes géneros: contos de encantamento, contos de exemplo, contos de animais, facécias, contos religiosos, contos etiológicos, demónio logrado, contos de adivinhação, natureza denunciante, contos acumulativos e ciclo da morte. Entre outras surge também a proposta de Sylvie Loiseau que segundo Bastos (1999) agrupa os contos da seguinte forma: contos maravilhosos (contos de fadas e seus antinómicos, as bruxas, as feiticeiras, os ogres); contos de animais (colocam em cena animais como únicos protagonistas, ou como protagonistas); contos etiológicos (dão a explicação sobre a origem ou causa de determinados fenómenos ligados à natureza, sem preocupação de veracidade); contos faceciosos (contos para rir, em que a paleta do riso se pode alimentar de várias fontes – denúncia, vingança, troça, um piscar de olhos, sorriso); contos morais ou filosóficos (pretendem que se extraia deles uma lição ou uma reflexão

sobre o homem e o mundo); contos acumulativos ou de repetição (histórias de encadeamento); contos de mentira (podem assumir duas variantes – a história ser em si uma mentira ou a mentira constituir um recurso actancial importante.

A proposta de Antti Aarne e Stith Thompson, datada de 1961, após uma revisão de outro trabalho de 1910, agruparam os contos segundo o enredo da narrativa e o tipo de personagens, ficando esta classificação denominada de "Aarne/Thompson", da qual constam quatro grandes grupos:

Quadro 3. Grelha de classificação de "Aarne/Thompson"

Grupos principais	**Grupos secundários**	**Subgrupos/características**
Contos de animais	Animais selvagens	Enredos que privilegiam personagens com animais. Estes contos estão muito próximos das fábulas.
	Animais selvagens e domésticos	
	Animais domésticos	
	Homem e animais selvagens	
	Pássaros	
	Peixes	
	Outros animais e objetos	
Contos de fadas propriamente ditos	Contos de fadas ou do maravilhoso	Com opositor sobrenatural (o herói enfrenta o oponente com poderes sobrenaturais).
		Contos com cônjuge sobrenatural ou enfeitiçado (o herói casa com alguém enfeitiçado ou parentes do herói vítimas de encantamento).
		Tarefa sobrenatural (o herói tem que realizar uma tarefa sobrenatural).
		Adjuvante sobrenatural (o herói recebe ajuda de um terceiro com poderes sobrenaturais).
		Objeto mágico (o herói possui um objeto mágico para o desenrolar do enredo da narrativa).
		Poder ou conhecimento mágico (o herói recebe ou desenvolve uma capacidade sobrenatural).
		Outros elementos mágicos (mistura de elementos anteriores).
	Contos de fadas legendários ou religiosos (contos extraídos do âmbito da religião cristã).	Deus auxilia e castiga.
		A verdade vem à tona.
		O homem no céu.
	Contos de fadas novelísticos (contos de fadas em que o enredo se desenvolve em torno de outras circunstâncias que não o sobrenatural)	A mão da princesa é conquistada.
		O oponente domado.
		O rapaz (ou rapariga) esperto(a).
		Histórias de ladrões e ladroagens.
	Contos de fadas sobre o gigante, ogre ou diabo logrados (contos em que o protagonista – herói – recorre à astúcia e inteligência para enganar oponentes monstruosos).	Pacto de serviços a serem prestados.
		Tarefa realizada em conjunto com o diabo.
		Ogre mata os seus próprios filhos.
Facécias ou anedotas	Facécias sobre simplórios.	Contos de fadas com traços jocosos, trocistas, divertidos, engraçados ou anedóticos
	Facécias sobre casais.	
	Facécias com protagonista feminino.	
	Facécias com protagonista masculino.	
	Facécias sobre mentiras.	
Contos de	Contos cumulativos Contos	Contos enumerativos ou mnomotécnicos

Grupos principais	**Grupos secundários**	**Subgrupos/características**
fórmula	acumulativos [caracterizam-se pela repetição sucessiva de uma mesma sequência (falas, ações, …) ao longo de todo o texto].	
	Contos com engano	
Outros		

Fonte: Adaptado de Aarne e Thompson (1987)

Esta proposta de classificação tem-se imposto e é a que, na opinião de Alexandre Parafita (2001a), melhor se adapta aos contos populares de tradição portuguesa, principalmente da tradição oral transmontana. Contudo Propp (1992) apontou algumas críticas ao trabalho publicado em 1910 e admitiu que agrupar os contos quer por categorias quer por assuntos não é tarefa fácil uma vez que um conto de uma determinada categoria pode incluir elementos de outra categoria.

Na obra *Morfologia do conto*, Vladimir Propp (1992) estudou os contos a partir das funções das personagens tendo-as considerado partes fundamentais. O autor propõe uma classificação sustentada na decomposição do conto no seu todo através da segmentação e da codificação. A análise centrou-se essencialmente em aspetos formais e estruturais dos contos com a intencionalidade de se conseguir definir modelos capazes de dar conta da diversidade de textos existentes. Na obra descreve-se um esquema narrativo que no dizer de Walter Burkert (2001) "pode designar-se por 'aventura' ou 'procura' ('quest'), como uma sequência de trinta e um elementos, 'funções'" (p.22). O autor constatou que nos contos populares russos repetem-se personagens e ações com funções idênticas e que ocorrem em sucessão temporal de ações, sendo elas: afastamento, interdição, transgressão da interdição, interrogação, informação, engano, cumplicidade, malfeitoria, falta, mediação, início da ação contrária, partida, primeira função do doador, reação do herói, receção do objeto mágico, deslocamento no espaço entre dois reinos, combate, marca, vitória, reparação, volta, perseguição, socorro, chegada incógnito, pretensões falsas, tarefa difícil, tarefa cumprida, reconhecimento, descoberta, transfiguração, punição e casamento (Propp, 1992). Estas funções nem sempre se encontram visíveis em todos os contos, no entanto obedecem a um esquema sequencial que resumidamente pode ser descrito da seguinte forma:

> por perda ou por incumbência, surge a missão, um herói prepara-se para o seu cumprimento; parte, encontra oponentes e adjuvantes, consegue um talismã decisivo, coloca-se perante um oponente, vence-o, o que não raramente deixa marcas nele mesmo; obtém o que procurava, põe-se a caminho do regresso, liberta-se dos perseguidores, no final estão o casamento e a ascensão ao trono (Burkert, 2001, p.22).

De acordo com Rodari (2006) um conto tanto pode começar pela primeira função como por qualquer outra, excetualizando essa constatação nas narrativas antigas, ou seja, "é difícil que dê saltos para trás, para recuperar as passagens esquecidas" (p.95).

Na procura de outros sentidos realizaram-se outras investigações que contestaram, defenderam, simplificaram ou apresentaram outras teorias. Um dos críticos à obra de Propp foi o antropólogo estruturalista Claude Lévi-Strauss que referiu que a multiplicidade de contos existentes, pensados desta forma se reduzia a um único. Contudo, Greimas sintetiza o modelo proppiano e reduz as 31 funções a um número bem menor, dando conta, de igual forma, de todas as transformações da narrativa. O semioticista, no dizer de Júdice (2005), estabeleceu "seis polaridades (adjuvante-oponente, sujeito-objeto, destinador-destinatário) que constituem o núcleo semântico do texto ficcional, desde o mais simples, como o conto de fadas, até ao mais complexo" (p.23).

Quanto ao *corpus* narrativo deste trabalho, ele constitui-se essencialmente por lendas e contos populares. Nas palavras de Parafita (1999), baseado no estudo de Francis Vanoye, as formas simples deste género narrativo contemplam geralmente "uma situação inicial (exposição e introdução, um corpo ou nó da ação (onde vigora a modificação ou compilação da situação inicial) e uma situação final (traduzida no restabelecimento da ordem ou na conclusão)" (p.107). No género narrativo popular, segundo Vanoye cit. por Alexandre Parafita (1999), pode encontrar-se o seguinte modelo estrutural:

1. ordem existente;
2. ordem perturbada;
3. ordem restabelecida.

Intervêm nestas ordens personagens do tipo:

- vítima (objeto da perturbação);
- vilão (sujeito da perturbação);
- herói (sujeito do restabelecimento da ordem).

Refere Parafita (1999) que este modelo contempla ainda a existência, eventual, de personagens secundárias, que são os adjuvantes (ajudam o herói e/ou a vítima) e os oponentes (ajudam o vilão nos obstáculos ao herói e /ou vítima).

Algumas das narrativas de tradição oral recolhidas por Alexandre Parafita, como já referimos, fazem parte das listas das obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura. Estamos, portanto, a falar de literatura infantil e, por isso, não poderíamos deixar de referir o posicionamento de Azevedo (2006b) quando assume que esta escrita não parece ser determinada "por um tema, género ou forma específica" (p.21). Azevedo (2010) considera que um dos traços que tem singularizado a literatura infantil

> tem sido a proposta de mundos possíveis onde, clara e explicitamente, se evidencia uma vitória dos valores do bem sobre os valores do mal, dos valores da justiça sobre os valores da injustiça, dos valores do amor sobre os do ódio, num ambiente de elevada carga afetiva e emotiva (p.12).

O autor acrescenta que quando não se verifica de modo evidente um "*happy end* consolador" os textos de literatura infantil propõem aos seus leitores a visão de um mundo com possibilidades de remissão.

Dentro das formas narrativas de tradição oral transmontanas, recolhidas pelo autor em estudo, existe um vasto conjunto de títulos, bastante diversificado do ponto de vista temático. Assim, torna-se possível "escolher" a narrativa mais adequada às necessidades momentâneas da criança, aquela que mais desperta a sua curiosidade, para que esta possa estimular a sua imaginação e desenvolver o seu intelecto. Grande parte dos títulos presentes nos livros do domínio da Literatura oral tradicional e da literatura para a infância de Alexandre Parafita foram lidas e selecionadas por nós e constituíram-se como objeto de análise e reflexão. As narrativas que selecionamos encontram-se inscritas no quadro seguinte.

Quadro 4. Grelha de narrativas selecionadas para o estudo

Títulos das narrativas	**Género**	**Obras**
O príncipe e a pomba branca	Contos de fadas ou do maravilhoso	Antologia de Contos Populares Vol.1
As três touquinhas brancas	Contos de fadas ou do maravilhoso	As três touquinhas brancas
Branca Flor o príncipe e o demónio	Contos de fadas ou do maravilhoso	Branca Flor o príncipe e o demónio
O pastor, o cutelo e o lobisomem	Contos de fadas ou do maravilhoso	Antologia de Contos Populares Vol.1
A morte madrinha	Contos de fadas ou do maravilhoso	Antologia de Contos Populares Vol.1
A promessa da comadre morte	Contos de fadas ou do maravilhoso	Antologia de Contos Populares Vol.1
A miséria e a morte	Contos de fadas ou do maravilhoso	Antologia de Contos Populares Vol.1
O moinho da maldição	Contos de fadas ou do maravilhoso	Conselheiro do rei e outras histórias
O diabo e as amêndoas	Contos do ogre e do demónio estúpido	Diabos, diabritos e outros mafarricos
O diabo e o ferreiro	Contos do ogre e do demónio estúpido	Conselheiro do rei e outras histórias
O menino de ouro	Contos de fadas ou do maravilhoso	Antologia de Contos Populares Vol.1
O gigante e o anão	Contos do ogre e do demónio estúpido	As três touquinhas brancas
Os gémeos e o olharapo	Contos do ogre e do demónio estúpido	Histórias de arte e manhas
A lenda do gigante do Marão	Contos do ogre e do demónio estúpido	O maravilhoso popular. Lendas, contos e mitos
Os piolhos da velha	Contos de fadas ou do maravilhoso	Antologia de Contos Populares Vol.1
A menina, a madrasta e a fada	Contos de fadas ou do maravilhoso	As três touquinhas brancas
Maria de Pau e o touro azul	Contos de fadas ou do maravilhoso	Antologia de Contos Populares Vol.1
Os meninos da estrelinha de ouro	Contos de fadas ou do maravilhoso	Antologia de Contos Populares Vol.1
A moura e o cavaleiro cristão	Lenda	O maravilhoso popular. Lendas, contos e mitos
A moura do monte do piolho	Lenda	O maravilhoso popular. Lendas, contos e mitos
A pita-martinha, a raposa e o pito-grou	Contos de animais	Lobos, raposas, leões e outros figurões
A moura e o carvoeiro	Lenda	O maravilhoso popular. Lendas, contos e mitos
A moura da ponte da Aradeira	Lenda	O maravilhoso popular. Lendas, contos e mitos
O príncipe laragato	Contos de fadas ou do maravilhoso	Antologia de Contos Populares Vol.1
O príncipe cavalo	Contos de fadas ou do maravilhoso	Antologia de Contos Populares Vol.1
O pastor e a princesa	Contos de fadas ou do maravilhoso	Antologia de Contos Populares Vol.1
O pastorinho e a flauta	Contos de fadas ou do maravilhoso	O Rei na Barriga e outras histórias da tradição oral
O lobo, a velha e a cabaça	Contos de animais	Contos de animais com manha de gente

No ponto seguinte damos conta da análise efetuada às narrativas constantes do quadro, atendendo aos arquétipos presentes nos textos relacionados à iniciação e ao simbolismo.

3. A iniciação e o simbolismo nas narrativas de tradição oral

As narrativas sejam elas contos, fábulas, mitos ou lendas fazem parte do nosso património cultural, das memórias que consolidaram um percurso de sucessivas gerações, transmitindo-nos a magia e os rituais das tradições e valores históricos, fazendo-nos encarar o futuro à luz fecunda do passado.

Corroboramos as palavras de Azevedo (2006b) quando refere que os textos de tradição oral contemplam símbolos que associados "a surpreendentes analogias não motivadas entre as palavras permitem concretizar uma arte que, em determinados momentos, se aproxima de uma certa cosmogonia e que, por essa sua dimensão mágica e, em larga medida, alquímica" propõe "outros sentidos que não aqueles que figuram o imediato e o utilitário" (p.32). Na perspetiva do autor as lendas, mitos, fábulas e contos materializam uma visão insólita dos eventos, sendo

> frequentemente transgressora dos limites impostos pela racionalidade ou pelo conhecimento dos quadros de referência do mundo empírico e histórico-factual, permitem presentificar o Outro e mostrar que, graças à natureza simbólico-conotativa do mundo possível criado pelo texto, o Outro mantém uma comunhão íntima e dialógica com o Eu (Azevedo, 2006b, p.33).

No vasto universo das narrativas de tradição oral encontramos especificidades que caraterizam cada uma delas. O mito, como já referimos anteriormente, é, por exemplo, a expressão de um conhecimento primordial, conta uma história sagrada, relata feitos antigos de heróis que têm poderes sobrenaturais. Refere a presença de seres extraordinários, nomeadamente de deuses, divindades, semideuses e heróis, cujo comportamento é tido como exemplo de vida. Muitos mitos fundadores e civilizadores permanecem nos contos e lendas, onde a alquimia e os mistérios iniciáticos transportam em si significados à luz do simbolismo. As lendas relatam uma história anónima, geralmente contam factos alterados pela imaginação popular. São encaradas como acontecimentos históricos, religiosos ou outros que explicam a origem geográfica de lugares ou relacionados com fenómenos da natureza. Estas explicações apresentam algum fundo de verdade relativamente ao tempo e lugar em que ocorreram mas trata-se de histórias "modeladas pelo maravilhoso" (Reis, & Lopes, 1987, p.216).

Os textos de tradição oral para além de registarem no seu contexto alguns vestígios de antigos mitos aludem a símbolos e imagens de uma cultura, mobilizando a moral e os

valores de uma época, possuindo ainda um conteúdo iniciático evidente. Grande parte desses textos, que circulam entre as gentes transmontanas, imprime hábitos e costumes da vida do campo, contemplando personagens de vária ordem. Em algumas narrativas surge(m) a(s) figura(s) de Deus, de Santos, de anjos e do Diabo, enquanto que noutras surgem as fadas, os príncipes e as princesas e ainda noutros animais. Muitos dos temas dos textos relacionam-se com a procura de uma identidade e a conquista da felicidade numa luta constante entre o bem e o mal. O herói perde-se num lugar misterioso, supera provas difíceis, enfrenta o perigo e sai ileso e dotado de poderes que não possuía inicialmente. Os mistérios da vida humana são abordados nos textos de tradição oral, exigindo por parte do leitor esforços na descoberta do derradeiro significado da vida. Passamos, agora, à observação das simbologias mais relevantes da obra de Alexandre Parafita para a compreensão dos sentidos escondidos nestas narrativas em estudo.

A temática da iniciação surge inserida em alguns títulos das obras de Alexandre Parafita. Assim, *Branca Flor, o príncipe e o demónio*, *O príncipe e a pomba branca* e *As três touquinhas brancas* remetem para a cor branca que, enquanto oposta à preta, é considerada uma das extremidades da gama cromática, significando "ora ausência, ora a soma das cores". Neste sentido, é colocado no "início da vida diurna e do mundo manifesto, o que lhe confere um valor ideal, assimptótico". Nestes títulos o branco "*candidus* é a cor do candidato", ou seja, "daquele que vai mudar a sua condição". Significa uma cor de passagem, sendo que, no mesmo sentido, nas histórias referidas, poderemos falar em ritos de passagem. É, por tal, a "cor privilegiada destes ritos, com as quais se operam as mutações do ser, segundo o esquema clássico de qualquer iniciação: morte e renascimento" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.128).

A iniciação significa para Mircea Eliade (1976) um "conjunto de ritos e de ensinamentos orais que implica a modificação radical do estatuto religioso e social do sujeito a ser iniciado", equivalendo, numa linha filosófica, a uma "mutação ontológica do regime existencial" (p.12) e revelando, a "cada nova geração um mundo aberto para o transhumano, um mundo transcendental" (p.277). Nos ritos de iniciação, tal como observa Eliade, o "branco é a cor da primeira fase, o da luta contra a morte" (cit. por Chevalier, & Gheerbrant, 1994, pp.128-129). Por tal, numa aceção diurna, o branco, cor iniciadora, considera-se a "cor da revelação da graça, da transfiguração que deslumbra, ao mesmo tempo que desperta o entendimento e o ultrapassa" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.130).

Na maioria dos títulos de Alexandre Parafita encontramos a dualidade da vida humana expressa na coexistência de personagens que nos sugerem o bem e o mal. Transmitem-

nos a ideia de que a individualidade de um ser é confrontada com a individualidade do outro, pois o antagonismo demarcado pelas personagens que formam os títulos sugere conflito. De sublinhar que o nome das personagens quase sempre dão título às narrativas. No desenvolvimento das narrativas em estudo assistimos a descrições de um processo iniciático que envolve heróis, lugares e ações dentro de um esquema de provas e sacrifícios bem como vilões representados pelas forças do mal.

3.1. Seres míticos temíveis e impulsionadores de confrontos

As figuras sobrenaturais que intervêm como personagens das narrativas que enquadramos neste tópico são várias, nomeadamente o diabo, os olharapos, os lobisomens, as bruxas, os trasgos, a morte personificada e as almas penadas. Estes seres míticos causadores de males nem sempre são cruéis. Relativamente ao Lobisomem (ser híbrido de lobo e homem), Parafita (2000a) refere que apesar de se tratar de uma "criatura medonha, com a qual ninguém ousa encontrar-se" muitos consideram-no "um ser bom e inofensivo, que apenas cumpre um fadário com o seu próprio tormento" (p.36). Entre as narrativas que evocam o lobisomem como personagem há as que o referem como um ser que come crianças indefesas enquanto corre o fado (*As três touquinhas brancas*). É possível ainda encontrar narrativas que denunciam formas de se quebrar o fado, ou seja que ajudam o lobisomem a reconverter-se na figura humana que assume durante o dia (*O pastor, o cotelo e o lobisomem*). O lobisomem simboliza o mal, o lado sombrio do Homem, pois como diz Alexandre Parafita, o lobisomem pode "ser considerado enquanto produto da fantasia popular, como uma tentativa de apresentar uma figura onde se conjuga a feracidade maléfica do lobo com as emoções, ora angustiosas, ora igualmente maléficas do homem" (Parafita, 2000a, p. 36).

Outra personagem que surge nas narrativas de tradição oral transmontanas é a morte, geralmente representada por uma figura feminina "com elevado sentido de justiça, cumpridora das promessas feitas" (Parafita, 2000a, p.40). Apesar da ideia de justiça e resignação que a morte evidencia nas narrativas de Parafita a figura é temida e abominada por todos. Os contos de tradição oral, como afirma Carmelo (2011) explicam a necessidade da existência da morte. Os discursos das narrativas *A morte madrinha*, *A promessa da comadre morte* e *A miséria e a morte* de Alexandre Parafita têm presentes a ideia de que a morte é "um mal necessário, justiça última que iguala poderosos e oprimidos, próxima e familiar, 'madrinha' que vela à cabeceira" tendo ainda subjacente o desígnio de agressor preso comicamente no cimo de uma árvore (Carmelo, 2011, p.61).

A figura do diabo também surge em diversas narrativas de Alexandre Parafita. Em muitos delas devido a uma simples invocação, como diz o povo "para encontrar o Diabo, não é preciso madrugar basta no seu nome falar". Esta força da natureza humana, no imaginário do povo apresenta-se com um "aspeto de anjo de feições pavorosas, corpo peludo, cornos de chibo, garras nas mãos e nos pés, rabo comprido e contorcido" podendo também apresentar o aspeto de "serpente, de anjo deformado com garras nos cornos ou numa mescla de figura humana e animal" (Parafita, 2000a, p. 26). Esta figura encontramo-la referida nas narrativas *Branca Flor, o príncipe e o demónio* e *O menino de ouro* em forma de homem vestido de negro "para melhor se aproximar daqueles que quer envolver na malha das tentações" (Parafita, 2000a, p. 26) ou sem qualquer tipo de descrição como *se verifica nas narrativas O moinho da maldição, O diabo e as amêndoas* e *O diabo e o ferreiro*. Esta personagem surge como um arquétipo do mal, assumindo diferentes papéis. O diabo sendo caraterizado pelas gentes humildes de Trás-os-Montes como o vilão, o impulsionador de todos os males, em alguns contos surge como uma figura prestável e atenciosa, oferecendo ajuda em troca de algo. Nas narrativas de Parafita encontramos muitos exemplos de personagens angustiadas, revelando "uma situação de precário equilíbrio económico" e, por tal, estabelecem com o diabo um contrato (Badescu, & Romero, 2007, p.6). A associação da figura do diabo ao tema da iniciação torna-se inevitável pelas conotações que lhe são atribuídas e pela dimensão simbólica que esta figura do mal envolve. As personagens dos contos procuram mudança ligada à insatisfação e o diabo cria condições de acesso rápido ao desejo, possibilitando a vida fácil e cómoda, contudo, sem princípios e valores.

Algumas das narrativas em análise evoca a figura do diabo que negoceia a vida dessas personagens insatisfeitas, com promessas e jogos de combate, concedendo-lhe os direitos sobre eles, caso o mal triunfe. O jogo, ao criar "oportunidades e riscos", determinado por regras, encontra vencedores e vencidos (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.386). No caso do conto *Branca Flor, o príncipe e o demónio*, o diabo vence o príncipe. Após a sua vitória, leva-o para o castelo e dedica-se, então, aos seus interesses, submetendo o vencido a provas que exigem enfrentar perigos. No final, o diabo é enganado e vencido pelo príncipe com a ajuda da heroína (Branca Flor). Nesta narrativa, tal como noutras, nomeadamente *O menino de ouro*, o diabo assume o papel de padrinho do(a) herói(na) que o(a) leva para sua casa no início da idade da puberdade. A figura invulnerável e temida pelos homens nos contos de tradição oral revela-se como oponente e é geralmente vencida através da inteligência, assistindo-se em todos eles à vitória do protagonista. Na obra de Parafita descobrimos que as figuras míticas e, por norma,

diabólicas, são sempre vencidas e ridicularizadas por personagens supostamente ingénuas e indefesas, nomeadamente, as crianças que aparecem unidas em grupo e num ambiente natural devidamente contextualizado, onde podem partilhar, enfrentar e resolver os seus próprios problemas. A figura do diabo traduz "a influência da teologia cristã, empenhada em realçar a vantagem das forças do Bem configuradas na imagem de Deus, em relação às forças do Mal simbolizadas pela força do Demónio" (Parafita, 2000a, p.27). Os contos de tradição oral apresentam, na sua maioria, dois grupos de personagens – os bons e os maus –, em que se constata a perseguição do grupo dos maus ao grupo dos bons. O grupo dos maus, por vezes, alcança o grupo dos bons, mas distancia-se logo de seguida. Neste sistema de fuga assiste-se, por norma, a um "conflito entre os poderes de cima e os poderes de baixo, o céu e a terra, ou o sol e os poderes subterrâneos, e assim sucessivamente" (Lévi-Strauss, 2010, p.64).

Em algumas narrativas, nomeadamente, *O gigante e o anão*, *Os gémeos e o olharapo* e *A lenda do gigante do Marão* faz-se referência a um gigante antropófago, aterrador, que possui um único olho no centro da testa e que vive nas montanhas de Trás-os-Montes, denominado, por estas gentes, de olharapo. Parafita (2000a) na sua obra *O maravilhoso popular – lendas, contos, mitos* diz-nos que estes seres se assemelham aos seres da mitologia grega denominados de ciclopes (figuras monstruosas, horrendas e gigantes utilizados nas construções dos templos, pela sua força e valentia). Também "segundo a tradição transmontana, o que sobrava em força e em tamanho a este gigante, faltava-lhe em produtividade e, sobretudo, em inteligência" (Parafita, 2000a, p.47). Os heróis dos contos confrontam-se com gigantes, seres malévolos, possuidores de poder e de força, simbolizando as forças da natureza, provocações que o homem tem de enfrentar ao longo da vida. Segundo Cirlot (2000) "o gigante pode ser símbolo da 'rebelião permanente' das forças da insatisfação que crescem no homem e determinam todas as mudanças da sua história e do seu destino" (p.181). Os heróis associam-se a pessoas frágeis, representando a mocidade e a idade de mudança (necessidade de casar). Para tal, tem de enfrentar perigos que se poderão relacionar com os ritos de iniciação, ou seja, o jovem alcança a maturidade depois de enfrentar algumas obscuridades.

Os contos de Parafita que nos falam de gigantes derrotados por gente humilde – o caso de *A lenda do gigante do Marão* de Alexandre Parafita (2000a) –, retratam desafios que podem ser encontrados no conto *O alfaiatezinho valente* dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. Quem recebeu influências de quem? "Procurar-lhe as origens, tentar seguir as suas migrações e contaminações" (Traça, 1992, p. 61) não é tarefa fácil. São contos que viajaram no espaço e no tempo e os seus testemunhos criadores perderam-se nos

"portais" dessas longas viagens. Hoje, estão registados na memória de um povo e editados em obras. Nas narrativas que Alexandre Parafita recolheu sobre trasgos, a personagem apresenta-se como uma pequena criatura que se diverte a atormentar as pessoas com traquinices próprias de garotos. Uma das narrativas mais engraçadas é a que se intitula *Os piolhos da velha*. Nesta história prova-se que os trasgos, por natureza, são mais brincalhões que mal-intencionados, mais altruístas do que malévolos. Nas narrativas analisadas as manifestações fantasiosas da imaginação estão presentes, provocando o riso. Os trasgos vistos por alguns como a figura do "diabo" que aparece para perder os que cá estão, revela dois mundos: o físico e o divino, onde tudo é possível. Os que habitam o mundo físico recorrem a orações para afastar os malfeitores que habitam no mundo divino. O sagrado e o profano entram em simbiose nestas crenças grotescas das gentes transmontanas. Os trasgos, transformados por Zeus (na mitologia grega) em macacos, "são figurações que transgridem de um modo ou de outro as fronteiras entre natureza e cultura ou entre os reinos animal e humano" (Sodré, & Paiva, 2002, p.23). Também nos mitos transmontanos, este ser é visto por uma figura que não é humana, descrita por uns como baixo (comparado com uma criança) e por outros como uma figura horrenda que até deitava fogo pela boca ou que roncava como um animal. Pode-se, desta forma, rir do terrível e das formas desproporcionadas que caracterizam estas descrições. Temos como exemplo destas manifestações a figura do trasgo (Dobby) no filme de Harry Potter. Também se manifesta, nestes relatos o feio e o belo. O feio, na descrição de alguns comportamentos e postura física dos trasgos. O belo porque, afinal, esta personagem caricata também é um ser divertido, que não pretende fazer mal, sendo até uma figura conciliadora e traquina. Existe, também, nestas narrativas uma ligação muito simbólica com os céus e os infernos. Sendo, o trasgo, considerado uma "alma penada" que por algum motivo ainda não consegui seguir o seu caminho para um ou outro dos reinos.

As bruxas nas narrativas de tradição oral apresentam-se, no aspeto físico, como pessoas normais mas que praticam o mal usando poderes e receitas mágicas. Nas narrativas, *A menina e a madrasta* e *Maria de Pau e o touro azul,* a bruxa apresenta-se como personagem que assume o papel de adjuvante da madrasta ou mesmo de madrasta da heroína, ostentando caraterísticas semelhantes, nomeadamente o conflito entre madrastas e enteadas, o ciúme e a maldade. O contexto inicial das narrativas é comum às histórias *Gata Borralheira* e *Branca de Neve* dos Irmãos Grimm. As meninas destas narrativas executam todas as tarefas domésticas exigidas pelas madrastas e experimentam "as frustrações, humilhações e sacrifícios causados pelos seres que lhe

estão mais próximos" (Azevedo, 2014). As madrastas vaidosas, insensíveis e más pretendiam que o pai das meninas pensasse que elas eram muito trabalhadoras e que as filhas eram preguiçosas.

Na narrativa *Os meninos da estrelinha de ouro,* a bruxa como personagem emerge de um processo de vilanização, uma agressora, isto é, surge na função que Propp (1992) como transgressora, perturbando a paz e a harmonia na narrativa. Neste conto a bruxa ajuda a irmã da mãe dos meninos da estrelinha de ouro que, por ciúme, engana o cunhado a fim de provocar a separação da família e, desta forma, assumir ela o papel da irmã.

Nas narrativas de tradição oral transmontanas, mais concretamente, nas lendas destacam-se as mouras encantadas que possuem beleza e sensualidade irresistível, produzindo sobre os seres humanos "um efeito tentador, conduzido pelo demónio, cujo objetivo seria atraí-los ao inferno" (Parafita, 2006a, p.86). Como afirma Alexandre Parafita "as moiras, segundo a literatura popular, eram mulheres belas, sedutoras, e, geralmente, bondosas e suplicantes, ao contrário dos moiros, habitualmente ferozes e sanguinários" (Parafita,1999, p.70). No entender de Parafita as narrativas que fazem referência às mouras refletem a relação de alteridade entre muçulmanos e cristãos durante o período da reconquista cristã, revelando "amores sofridos, inviáveis" traduzindo, ainda, a "perigosidade de um painel de seduções latentes na ilusão de tesouros e de outros encantos que o fenómeno árabe alimenta" (Parafita, 2006a, p.96). Na narrativa *A moura e o cavaleiro cristão* o homem cristão apaixona-se pela moura e a união entre ambos torna-se impossível, ocorrendo uma série de desgraças. Neste caso é o pai da moura que surge como principal obstáculo à relação amorosa, revelando-se "intransigente" e zelador da ideia anticristã (Parafita, 2006a). Os mouros nas lendas surgem associados a "sentimentos de aversão e ódio" e as mouras a sentimentos de "complacência e paixão" (Parafita, 2006a, p.102). Nas lendas as mouras encantadas surgem na narrativa como seres mágicos que podem ou não apresentar uma aparência humana, geralmente guardam tesouros valiosíssimos e vivem nos montes, nas fragas, em torres, nos castros, nas grutas, nas covas, em cisternas, nos dólmens, nas fontes, em lagos ou em rios (Parafita, 2006a). São associadas aos princípios do anticristianismo e talvez por essa razão ligados ao diabo, figura temida pelos seguidores da fé cristã e do qual todos se devem manter afastados.

A moura que integra a narrativa intitulada *A moura e o cavaleiro cristão* habita numa fortaleza inacessível aos humanos, uma vez que é "guardada por uma escolta de guerreiros dispostos a tudo para impedir que algo de mal" lhe aconteça (Parafita, 2006a,

p. 172). A bela moura encontra-se, desta forma, protegida da convivência com os humanos, verificando-se o conceito do mouro como "o 'outro', o diferente, o não-humano, o qual reúne as características de uma entidade mágica capaz de sobreviver onde nenhum ser humano sobreviveria" (Parafita, 2006a, pp.104-105).

A crença nestes seres fantásticos, habitando covas e lugares subterrâneos, deu origem às narrativas *A moura do monte do Piolho*, *A moura e o carvoeiro* e *A moura da ponte da aradeira* que têm como ideia principal a questão dos tesouros encantados. Nestas narrativas são as mouras as protetores de tesouros escondidos, encantados. Elas encontram-se sob a forma de animais que se podem metamorfosear em pessoas caso sejam desencantadas. Não é, contudo, difícil associar aos mouros a figura de um ser demoníaco ou mesmo que estes possuem alguma relação como eles. Como refere LLinares (1990) "nalguns casos, os mouros como possuidores e guardiões de tesouros fazem-se equivaler ao demónio ou demónios, que realizam essa mesma função" (p.20).

3.2. Seres míticos divinos impulsionadores do bem

A referência a personagens que ficam privadas dos afetos dos pais logo que nascem devido à sua ausência por qualquer motivo é também uma constante. A presença de pessoas pobres, que procuravam melhores condições de vida, de donzelas filhas de mulheres que morreram no parto (ou por doença) que ficavam a viver com as madrastas eram situações muito comuns. Esse panorama social é de modo pertinente relatado nos contos *A menina e a madrasta*, *Maria de pau e o touro azul*, recolhidos por Parafita. Nestes contos o papel maternal é assumido por figuras míticas, as fadas. Este corte é associado por Simone Vierne (2000) ao rito da puberdade. Podemos perceber muito bem este corte no filme "A Bússola Dourada", um filme britânico-estadunidense de 2007 dirigido por Chris Weitz. Lyra, uma menina órfã foi criada numa universidade e, no seu mundo, todas as pessoas tinham um daemon[23],ou seja, uma manifestação de sua própria alma em forma animal. Representava para algumas crianças a sua fada madrinha. A fada recomenda alguns cuidados que se podem assinalar como interdição pois, segundo Vladimir Propp, esta desempenha "uma função indispensável ao correcto desenvolvimento da diegese", sendo que ela traz consigo a transgressão, de modo a respeitar o "carácter binário da maioria das funções (falta – reparação da falta, interdição – transgressão da interdição, combate – vitória), que se reveste de uma importância excepcional" (cit. por Torres, 2003, p.63). A figura da fada representa a imagem materna

ausente nos contos e surge como "Mestra da Magia" que simboliza "os poderes paranormais do espírito ou as capacidades mágicas da imaginação" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.314). Estas apresentam-se sob a forma de velha ou de uma mulher muito bela sem marcas explícitas do universo mágico mas que tem o poder de transformar "as coisas e as pessoas", de forma a satisfazer "todos os desejos" (Parafita, 2000a, p. 34). A fada assume o papel de protetora e, com a sua sapiência, dota os seus "protegidos", de sabedoria, astúcia e capacidade para dar resposta aos desafios. A heroína nos contos de tradição oral apresenta-se, geralmente, uma figura pura e inocente que é ajudada pela fada. O herói quase sempre tem que enfrentar uma série de provas antes de alcançar o seu objetivo – símbolo do amadurecimento que fará dele um homem experiente. Outras vezes sai da casa paterna à procura de autonomia.

Os animais como seres míticos divinos impulsionadores do bem são personagens que também surgem nas narrativas de Alexandre Parafita. Na narrativa *A menina e a madrasta,* as tarefas que a madrasta obrigava a heroína a fazer (remendar, dobar e fiar) eram realizadas no monte com a ajuda de uma vaca. A vaca evitava assim os castigos da menina ajudando-a na realização dos trabalhos, ultrapassando desta forma as ordens da madrasta em perfeição e quantidade. A madrasta dominada pela inveja matou a vaca que ajudava a menina. Também na narrativa *Maria de pau e o touro azul* encontramos um animal impulsionador do bem, pois o touro azul "com poderes que ninguém conhecia" ajudava também uma menina que vivia com a madrasta (Parafita, 2001a, p.147). Nesta narrativa, o touro às escondidas da madrasta alimentava a menina. O touro assumiu o papel de protetor, não deixando que acontecesse mal à menina. Este animal, adivinhando a intenção da madrasta para o matar, organiza a fuga. Durante a fuga ocorrem confrontos, proibições e vitórias. Nos confrontos o touro luta e vence um bicho-de-sete-cabeças que associamos ao animal da mitologia grega a Hidra de Lerna que tinha corpo de dragão e sete cabeças. A menina quando se encontrava em lugar seguro, longe do alcance da madrasta, por ordem do touro matou-o e enterrou-o podendo continuar a beneficiar da sua ajuda para tudo de que necessitasse. Também no culto de Mitra, de origem iraniana um touro por ordem do Sol é degolado por Mitra e do seu sangue, do seu tutano e dos seus germes nasceram os vegetais e os animais (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.652). Nos dois casos associamos ao sacrifício do touro a "alternância cíclica da morte e da ressurreição, bem como o da unidade permanente do princípio da vida" pois é neste momento que a menina ultrapassa os seus conflitos

[23] Um mesmo daemon (daimon) pode apresentar-se "bom" ou "mau" conforme as circunstâncias do relacionamento que estabelece com aquele ou aquilo que está sujeito à sua influência (In http://pt.wikipedia.org/wiki/Daemon).

internos na luta pela independência e autoafirmação (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.652). Esta narrativa apresenta momentos similares à narrativa *A Gata Borralheira* escrita pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm uma vez que as heroínas vivenciam situações de frustração, humilhação e sacrifício causados pelas pessoas que vivem à sua volta (Gata Borralheira pela madrasta e as meias-irmãs e Maria de Pau pelas outras criadas do palácio). No caso da *Gata Borralheira* o baile no castelo do príncipe, permite que a personagem exiba a sua beleza e esplendor enquanto que no caso de Maria de Pau é a missa de domingo que lhe possibilita essa exibição. Ambas as meninas perdem o sapatinho ao saírem apressadas do local onde impressionaram os presentes inclusive o príncipe. No final surge o casamento com o príncipe, permitindo que as personagens se emancipem e readquiram a "voz que os outros lhe usurparam" (Azevedo, 2014, p.4).

Na narrativa intitulada *A menina e a madrasta*, a madrasta mandou a menina lavar as tripas da vaca ao rio e disse-lhe que se não as trouxesse bem lavadas ou perdesse alguma ficava sem comer. Nesta narrativa o rio assume um papel primordial de iniciação uma vez que é nas suas águas que uma das tripas lhe escapa pela corrente. A menina perante o medo da vingança da madrasta vai atrás da tripa e é nesse momento que ela supera os seus conflitos internos e alcança a autonomia. Se tivermos em linha de conta o que Eliade (2000a) nos relata sobre as sociedades secretas femininas, mais concretamente sobre a sociedade Lisumbu, percebemos que penetrar nas águas do rio é "reintegrar o estádio pré-cósmico, o não ser", renascendo-se a seguir (p.232). O rio constitui-se como instrumento de libertação da menina dos domínios da madrasta. O simbolismo das águas envolve também nestas narrativas a morte e o renascimento. O contacto com a água "comporta sempre uma regeneração: por um lado, porque a dissolução é seguida de um `novo nascimento`; por outro lado, porque a imersão fertiliza e multiplica o potencial da vida" (Eliade, 1992, p.65). Nestas narrativas onde tudo é possível os factos narrados remetem-nos para alguns rituais sobre a maturidade sexual. As meninas tomam contacto com uma nova realidade, caraterizada pela rutura com o lado inocente da infância, traduzindo-se no seu crescimento sexual.

A bondade divina é também evocada em algumas narrativas através do pensamento católico. Na narrativa *O diabo e as amêndoas*, Nosso Senhor surge como um bom conselheiro que orienta mesmo aquele que não solicita a sua ajuda. Os santos, anjos e Nossa Senhora integram determinadas narrativas que Parafita recolheu, refletindo o nível de religiosidade dos meios rurais transmontanos. Parafita (2001a) considera que estes contos manifestam uma preocupação didática "associada a um princípio de respeito pelas coisas sagradas, pela busca da perfeição na terra como salvo-conduto para um

lugar numa 'vida melhor' no Além" (p.36). Considera o autor que se pode estabelecer analogias destes contos com os textos bíblicos, nomeadamente com as parábolas, uma vez que relatam conteúdos alegóricos, transmitindo exemplos éticos veiculados nos princípios religiosos.

3.3. Lugares de refúgio e amadurecimento

Na maioria das narrativas de Alexandre Parafita encontramos protagonistas que executam viagens que se concretizam pela deambulação pelo monte/montanha, no qual se inicia o processo de ascensão espiritual. Estes espaços onde os heróis se confrontam com os perigos, "não são escolhidos apenas com uma função decorativa, mas correspondem a lugares que implicam transformações dos personagens, postos à prova no seu processo de iniciação, ou são lugares de preparação ou de passagem para essas provas" (Júdice, 2005, p.34). São, portanto, espaços muito sugestivos, cujo simbolismo é múltiplo. A montanha, espaço elevado, é característico do regime diurno e exprime "as noções de estabilidade, de imutabilidade, por vezes até de pureza" identificando-se como um lugar do despertar para a vida (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.456). Geralmente associa-se à montanha a ideia de meditação, elevação espiritual e, quando os obstáculos são, aqui, transpostos, o jovem está preparado para enfrentar a vida (Cirlot, 2000). Em alguns momentos associamos estes espaços à floresta onde tudo pode acontecer, porque possuem uma grande variedade de elementos assombrosos, transformando-se em cenários fantásticos, cheios de mistérios e seres desconhecidos. É também nesse local que a maioria dos protagonistas dos contos encontra um refúgio, mais concretamente uma casa que é um símbolo feminino no sentido de proteção (Chevalier, & Gheerbrant, 1994).

A iniciação ao representar um amadurecimento espiritual permite que o neófito seja afastado da sua família para um retiro na selva. No conto *Os gémeos e o olharapo*, o ato iniciático é representado pelo monte, simbolizando o além, o desconhecido os "Infernos". O neófito, neste caso os gémeos, são levados para uma ermida, conforme o compromisso estabelecido entre o progenitor e S. Pedro (padrinho dos gémeos) e, posteriormente, quando tentavam regressar a casa, ao atravessarem o monte, são transportados para a casa de um olharapo.

Os gémeos à semelhança de *Hansel e Gretel* dos irmãos Grimm vivem em condições de pobreza e por isso são abandonados entregues a si próprios, são enganados e atraídos para uma casa no meio da floresta. Embora as condições de abandono sejam diferentes em ambas as histórias os protagonistas ficam prisioneiros do(a) vilã(o) e é através da

cooperação e inteligência dos irmãos que o(a) vencem. Quer numa narrativa quer noutra durante o aprisionamento o vilão pedia que um dos irmãos mostrasse o dedinho para ver se estavam gordinhos para os comer. A estratégia utilizada pelos heróis foi idêntica, pois utilizaram um osso (*Hansel e Gretel*) e o rabo de um rato (*Os gémeos e o olharapo*) para enganar o(a) vilã(o). Pode considerar-se que estes heróis foram "engolidos por um monstro", reinando no ventre a Noite cósmica. Eliade (1984) conta-nos que em muitas regiões, na selva existe uma cabana iniciática onde ocorrem algumas provas e onde o neófito é instruído nas tradições secretas da sua tribo. O simbolismo conferido à cabana iniciática prende-se com aspetos relacionados com o retorno ao ventre materno, significando uma regressão ao estado embrionário. Os heróis da narrativa, simbolicamente, regressaram à Noite cósmica para poderem ser regenerados e criados de novo. O medo, a angústia e a libertação são aspetos retratados nestas narrativas e que conferem sentido às mensagens que delas se podem extrair e que de certa forma se podem associar a vivências pessoais que permanecem no inconsciente. A libertação da cabana leva à integração de uma nova personalidade.

Para atingirem o estado de purificação, os gémeos foram fechados pelo Olharapo numa arca, lugar que oferece sacrifício e que Jung associa à "imagem do seio materno, do mar onde o sol se submerge para renascer" (Chevalier, & Gheerbrand, 1994, p.81) A libertação final dos protagonistas da narrativa de Alexandre Parafita foi conseguida pela ajuda do elemento *fogo*. O facto dos dois irmãos terem que ir procurar lenha para atear o fogo que permitiria a morte de ambos possibilitou-lhes a fuga, que culminou numa ascensão espiritual. A ermida, para além de estar ligada ao simbolismo da verticalidade, remetendo para o Céu possibilitou aos protagonistas o encontro com a paz e a harmonia. A provação pela qual passaram os protagonistas levou-os, à semelhança de Hansel e Gretel, de acordo com Campos e Azevedo (2007) a um "crescimento espiritual e à descoberta da força interior que os sustentava e que foi, certamente, a verdadeira propulsora do estado de ascese atingido" (p.200). Consideram os autores que "nenhuma força exterior surte efeito se não se conciliar com a voz adormecida do nosso interior que tem, também ele, de despertar" (p.200).

3.4. Mudança de condição, o equilíbrio e a recompensa

Identificamos nestas e noutras obras o tema da iniciação, uma vez que incluem uma sequência de "provas", de aventuras ditas de "pasmar", de "mortes" e de "ressurreições", pelas quais o neófito tem de passar (Eliade, 1976). No caso de *Branca*

Flor, o príncipe e o demónio, encontramos uma heroína, pois é Branca Flor que resolve todos os problemas com que o príncipe se depara no castelo *Irás e não virás*, auxiliada, nos momentos difíceis e na execução de tarefas impossíveis pela fada madrinha e alguns objetos mágicos. Os objetos mágicos surgem nesta narrativa com um papel "reparatório, visto que as acções levadas a cabo, uma vez activadas dentro do esquema épico, convergem para a salvação da alma (…) [mantendo] sempre o poder de segurar, de captar a força maléfica e de incapacitar a sua função orgânica" (Badescu, & Romero, 2007, p.8). O príncipe ao ser levado para o castelo *Irás e não Virás* vive situações de "angústia" pelos constantes obstáculos que se torna necessário superar para que a sua libertação se efetive. O nome do castelo sugere-nos irreversibilidade que associamos ao que Eliade (2000a), sustentada no pensar do homem primitivo, designa como sendo a "penetração no labirinto ou na selva assombrada (…) [na] selva que corresponde ao inferno, ao outro mundo". O candidato à iniciação (Dom Pedro) é "engolido pelo monstro" e quando se encontra nas "trevas do seu ventre" (castelo) aguarda o renascimento. São as vitórias alcançadas, perante todas as "provas terríveis que a iniciação dos jovens comporta" (Eliade, 2000a, p.55) que permitem ao neófito conhecer uma vida espiritual superior – aquela em que lhe é permitida a participação no sagrado (Eliade, 1976), pois "é através da iniciação que o adolescente se torna simultaneamente num ser socialmente responsável e culturalmente desperto" (Eliade, 2000b, p.70). O príncipe, designado por Dom Pedro, fica prisioneiro do diabo nesse castelo. Este aprisionamento, ou seja, a devoração pelo monstro, ou *queda* ao inferno surge como o cenário específico da iniciação heroica em que Dom Pedro, graças à ajuda decisiva de Branca Flor, consegue vencer ou superar os diversos obstáculos que vai encontrando ao longo do seu percurso de vida. Neste sentido, como refere Bachelard, a *queda* está ligada "à rapidez do movimento, à aceleração e às trevas", podendo ser "a experiência dolorosa fundamental e que constitua para a consciência a componente dinâmica de qualquer representação do movimento e da temporalidade" (cit. por G. Durand, 1989, p.80). A experiência iniciática quando é realizada com sucesso permite ao iniciado alcançar "uma existência superior" (Eliade, 2000b, p.90). Assim, o ritual iniciático da *queda* ao inferno possibilitou ao neófito aprender, no decurso da sua vida, formas de se libertar dos territórios da morte (Eliade, 2000b). Branca Flor inicialmente não recorre aos poderes mágicos para superar as dificuldades, pois dispõe de informação e conhecimento que lhe permitem superar com êxito as duas primeiras provas. Porém, as seguintes exigiram recorrer a forças mágicas que Branca Flor possuía. As provas foram impostas ao príncipe pelo diabo – o duelo de espadas, o amansar da mula (em que existe uma eufemização), a plantação e colheita

impossíveis de realizar na brevidade de um dia e a recolha de um anel no fundo do mar. A recolha do anel, feita por Branca Flor e o seu contacto com a água admite uma regeneração (Eliade, 1992). Nesta prova o príncipe teve que cortar em pedaços Branca Flor (morte iniciática) e ao fazê-lo deixou escapar uma gota de sangue que se constitui como marca firme e decisiva para manter a proximidade na narrativa dos acontecimentos. A morte de Branca Flor é reversível, o sacrifício por que passa permite ao príncipe concretizar o seu percurso heroico.

A reversibilidade da morte da heroína é um processo de morte/renascimento visível nas estruturas dos ritos de passagem, simbolizando no dizer de Carmelo (2011) "a separação entre o indivíduo e o seu meio familiar de origem, o abandono de um modo de vida precedente e a passagem para um estado em que a criação de uma família própria através do matrimónio e da procriação, fora do seu círculo familiar precedente é legítima" (p.88). Contudo o casamento de Branca Flor e o príncipe põe em risco a sobrevivência de ambos. Nesta ansiedade pelo tradicional *happy ending* aparecem os cavalos como um meio de salvação. Como nota Gilbert Durand (1989, p.57) o cavalo constitui-se como "o símbolo do tempo", uma vez que reenvia "para a fuga" os protagonistas do conto e, neste conto, coloca a horta e a igreja como cenários de disfarce. A presença do cavalo do vento indica a mudança. No final, curiosamente, a fada madrinha surge novamente em auxílio de ambos e, para vencer as forças do mal, ou seja, para afastar o diabo não recorre a nenhum poder mágico, mas a um estratagema da tradição popular. A fada manda Branca Flor fazer cruzes com os talheres, afastando definitivamente o demónio que, neste caso específico, explode. Neste momento ressurge o equilíbrio e a recompensa da heroína. Os adolescentes deixam para trás o mundo da infância para entrar no mundo da idade adulta. A iniciação comporta todo um ritual de sucessivas revelações que faz com que a etapa seguinte seja sempre mais rica de ensinamentos e pregnante simbolicamente do que a anterior, assistindo-se a um enriquecimento progressivo ao nível educacional do postulante e a uma maturação de tipo ontológico (Araújo, & Ribeiro, 2012).

3.5. Discursos, provações, intromissões e contágios

Outras descobertas relevantes que são possíveis de realizar pela interação do sujeito com os textos de tradição oral são as influências que estas recebem e que partilham de uma memória cognitiva e cultural. No conjunto de narrativas que enformam a obra do autor encontramos os títulos *O príncipe cavalo* e *O príncipe laragato* que fazem referência a belas donzelas que casam com animais que durante a noite se transformam em homens. O tema comum às duas narrativas ligado à fantasmagonia do príncipe

monstruoso remete-nos para outras histórias, nomeadamente *A bela e o monstro* originalmente escrito por Gabrielle-Suzanne Barbot e *O urso branco, rei Válemon* de Peter Christian Asbjórnsen e Jorgen Moe. Estas narrativas colocam em evidência a ambição e o desejo de fortuna fácil pela entrega das filhas ao monstro, mais concretamente a filha mais nova que é a mais bela e a mais pura. Nas narrativas transmontanas *O príncipe cavalo* e *O príncipe laragato* o monstro antes de casar com a filha mais nova casa com as duas irmãs mais velhas que morrem na primeira noite que passam juntos. Está subjacente às narrativas, tal como no mito Eros e Psique que a terceira filha possui a sensibilidade de que as outras não possuem, sendo que a lealdade e obediência refletem os valores conservadores e a normatividade assumida pela sociedade, cujos casamentos eram escolhidos pelos pais. Contudo a filha mais nova assume e aceita a sua condição, silenciando os seus sentimentos, acabando por se afeiçoar ao monstro. Tudo parecia correr bem até ao momento em que a rapariga desobedece ao monstro ao desvendar o mistério que envolvia a sua transformação durante a noite. A partir desse momento ela vê-se privada do homem por quem se apaixonou e a sua recuperação conduz a rapariga ao tema do sacrifício ritual. A rapariga na sua longa caminhada de procura vivencia um esquema sacrificial de provas necessárias para completar e demonstrar a sua maturidade. Realiza as suas provas com o apoio de três adjuvantes mágicos. Depois de passar por várias provações e vencer as provas quebra o encanto do príncipe e alcança novamente a felicidade, à exceção da narrativa *A Bela e o monstro*. O animal assume-se, no final da história, como homem, ou seja o laragato e o cavalo transformam-se em príncipes. Na mitologia grega o amor de Orfeu e Eurídice apresenta aspetos similares aos das narrativas referidas, pois a morte da jovem ao ser picada pela serpente provoca em Orfeu o desânimo. Orfeu, tal como as raparigas destas narrativas de Parafita, não se conforma com a perda da pessoa amada, e resolve partir atrás dela no Reino dos Mortos. O mito não tem o final feliz como tem a narrativa.

Os gémeos da narrativa *Os meninos da estrelinha de ouro* são atirados ao rio dentro de um caixão, pela irmã da rainha com a intenção de que o rei não tivesse conhecimento do cumprimento da promessa anunciada pela sua esposa de dar à luz gémeos com uma estrelinha de ouro na testa. Este facto remete-nos para a narrativa *Os três cabelos de ouro do diabo* dos Irmãos Grimm. É curioso o facto de que em ambas as narrativas, os meninos vão parar a um moinho e são criados por um moleiro. Os meninos transformam-se em belos rapazes, acabando o rei por descobrir a sua existência. Os rapazes ao longo da narrativa são confrontados com desafios que são superados com ajuda de fadas.

Na narrativa *O pastor e a princesa* encontramos um pastor que se apaixona por uma bela princesa e que decide pedi-la ao rei em casamento. Na procura do dote que é obrigado a possuir para poder casar com a princesa o pastor vai de terra em terra na esperança de conseguir fortuna. Nessa longa caminhada o pastor depara-se com situações que descobrimos na narrativa dos irmãos Grimm Os *três cabelos de ouro do diabo.* Em ambas as narrativas os heróis encontram um rio com um barqueiro que nos remete para Caronte filho de Nix, da mitologia grega, o barqueiro de Hades que transportava as almas dos recém-mortos para o outro lado, atravessando os rios Estige e Aqueronte que dividiam o mundo dos vivos do mundo dos mortos. Os heróis das duas narrativas confrontam-se com questões muito semelhantes: barqueiro que faz sempre o mesmo trabalho; fonte seca; e árvore que deixa de dar frutos. Os heróis são ajudados pela fada e resolvem os problemas encontrados, conseguindo, desta forma, enriquecer e superar as provas apresentadas pelo rei.

Na narrativa *O menino de ouro* a personagem principal vai viver com o padrinho (diabo). O padrinho entrega-lhe as chaves dos compartimentos do castelo à exceção de duas que pertencem a dois quartos. A sua curiosidade leva-o à procura das chaves em falta. Percebe-se através da narrativa que o menino estava proibido de entrar naqueles dois compartimentos. Esta proibição tem grande importância na narrativa uma vez que é neste local que o menino encontra um adjuvante para a superação de todas as provas. Para Propp (1992) a proibição também é representada por diferentes formas de chegada da adversidade. Nesta narrativa o menino vence as provas através das orientações do cavalo que encontra em um dos quartos e pelo auxílio de objetos mágicos.

Para além dos diálogos identificados nas narrativas anteriormente referidas, outros se estabelecem e reconhecem em versões recolhidas em diferentes partes do país e do mundo. *O pastorinho e a flauta* de Alexandre Parafita conta a história de um pastor que tocava flauta. Quando ele tocava os sons melodiosos e sublimes faziam com que o rebanho vivesse feliz. Este conto evidencia alguns aspetos em comum com *O Tocador da Flauta Celestial* de Zhao Yanyi (2000) da literatura de expressão oral da China.

O lobo, a velha e a cabaça permite-nos identificar muitas semelhanças com a versão escrita *A velha e os lobos*, recolhida por Adolfo Coelho (2002). Leite Vasconcelos (1963), bem como outros compiladores de contos tradicionais, têm recolhido variantes desta história. Este conto narra a história de uma velhinha que a caminho do casamento da sua neta (versão de Parafita) ou em alguns casos do batizado do netinho (versão de Adolfo Coelho), encontra um lobo, que a quer comer. A velhinha consegue convencer o lobo a esperar pelo seu regresso. Em algumas das versões, tal como acontece na história do

Capuchino Vermelho, o lobo come a avó. Na versão de Parafita a velha é dotada de habilidade e imaginação, conseguindo superar os obstáculos enganando o lobo. A cabaça é uma imagem importantíssima para a construção de sentido da narrativa, configurando-se em um elemento simbólico. Neste conto está associada a um meio que possibilita a travessia da floresta em segurança. De facto a vida tem aspetos perigosos que é necessário contornar. É através da habilidade e da imaginação que o homem supera as dificuldades impostas pelas condicionantes do viver. Trata-se, aqui, de uma cabaça especial que liberta a velha da morte. A ação da velha surge na narrativa, como fonte de conhecimento e de discernimento para resolução dos conflitos.

Através dos exemplos apresentados percebem-se situações análogas que não é fácil comprovar ter havido influências de uns textos sobre os outros uma vez que estas narrativas surgem em sociedades muito afastadas, quer a nível geográfico quer cultural.

Na atualidade vários são os autores que "pegam" nos contos de tradição oral e lhes dão um novo "ser", transformando-os ou introduzindo-lhes inovações pontuais ditadas pela imaginação. Adicionam-lhes novos elementos, fazem novas ilustrações, adulterando, por vezes, a linguagem e a moral, ocultando o que se pretendia transmitir inicialmente. Neste sentido, Azevedo (2006b) refere que os elementos da literatura tradicional oral constituem "uma espécie de magma seminal para processos de transformação e de recriação posteriores" que se configuram "funcionalmente como elementos de elevada relevância no processo de comunicação literária" (p.35). A título de exemplo temos, entre muitos outros casos, *Corre, corre cabacinha* de Alice Vieira (2000) que dá a conhecer ao leitor uma avó que tem muitos netos. É no caminho do batizado de um deles, que é surpreendida por um lobo que a quer comer. Deste conto surgiram outras versões com o mesmo título mas com autores diferentes. Eva Mejuto (2006) adapta-o e conta-o numa versão atual e ao mesmo tempo tradicional, cujas ilustrações da autoria de André Letria têm grande importância na construção do significado da narrativa.

O menino grão-de-milho, recolha realizada por Parafita (2001a), é também um conto que nos remete para vários compiladores nomeadamente Leite de Vasconcelos (1858-1941) e Adolfo Coelho (1847-1919). Este conto apresenta várias versões com dissemelhanças notórias entre eles. O conto surge adaptado por António Torrado (2006) e Olalla González (2008). Apesar das diferenças encontradas nos contos também se vislumbram semelhanças, pois todos eles nos remetem para um ambiente familiar protetor. O protagonista, apesar da sua baixa estatura, não transmite complexos de inferioridade nem insegurança, mostra-nos uma imagem firme e determinada. O menino do tamanho

de um grão-de-milho apresenta-se uma figura corajosa, com iniciativa, conseguindo enfrentar e resolver os seus próprios problemas. Também a narrativa *A pita-martinha, a raposa e o pito-grou* apresenta semelhanças com a narrativa tradicional espanhola *A melrita,* recolhida em La Vera de Plasencia (Extremadura) e que foi adaptada por Antonio Rubio e publicado em 2008. *A melrita* (2008), à semelhança de *A pita-martinha, a raposa e o pito-grou,* é uma narrativa que se enquadra no arquétipo dos contos de animais. Em ambas as narrativas se destacam experiências de vida perfeitamente possíveis, e na verdade muito comuns, expressas nas intenções e reflexões que nos possibilita a narrativa, profundamente sustentada no caráter, na luta pela sobrevivência, na mentira, na astúcia e na ingenuidade. Nas narrativas, as aves que aparentemente nos parecem mais frágeis, vencem os animais terrestres que supostamente seriam mais fortes.

3.6. As verdades morais nos gracejos fingidos

Na vasta coletânea de obras de tradição oral de Alexandre Parafita encontramos, ainda, os contos de animais. Estas narrativas aliam o aspeto lúdico ao pedagógico, na medida em que divertem e distraem o leitor e transmitem moralidades, apresentando os defeitos e virtudes dos homens através de metáforas ou alegorias na voz de animais. Trata-se de narrativas que permitem retirar do seu conteúdo uma lição de vida. Por esta razão consideramo-los muito próximas das fábulas, uma vez que apresentam aspetos comuns. Segundo Bettelheim (2011) as fábulas são visivelmente moralistas, afirmam uma verdade moral, não contendo significados ocultos. Mesquita (2002) considera a fábula

> 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 (p.68).

A presença dos animais irracionais como personagens, neste género literário, poderá estar associada à crença na metempsicose dos povos orientais, doutrina segundo a qual as almas dos homens transmigram para estes seres (Mesquita, 2002, p. 69).

O *elemento cíclico*, ou seja, as repetições que se verificam na estrutura simples e direta que caracteriza a fábula possibilita-nos um melhor entendimento da sua finalidade moralizante e moralizadora. As narrativas que Parafita recolheu e que enquadramos neste tópico evidenciam afinidades com os conteúdos plasmados nas fábulas de Esopo (620 a.C.–560 a.C.), Fedro (15 a.C.–50 d.C.) e La Fontaine (1621–1695) na medida em

que, quer numas quer noutras, se verifica a presença da persuasão para os valores sociais, morais e éticos através da fala de personagens que não são humanas. Estes seres aparecem nestas histórias representados por animais que, com os seus gracejos fingidos, denunciam as malícias dos humanos, nomeadamente o egoísmo, a cobiça, a avareza e a inveja. Realçam a constante necessidade de demarcar a experiência do mal, para poder evidenciar o paradigma do bem, pois a natureza destes contos reside na dicotomia *bem-mal,* apresentando como finalidade uma moral percetível para o leitor ou ouvinte.

Parafita apresenta-nos algumas histórias de animais baseadas na tradição oral transmontana nos seus livros *Lobos, raposas, leões e outros figurões*, *contos de animais com manhas de gente* e *Contos de Animais como contaram aos pais dos nossos pais*. As histórias narradas por Parafita fornecem conselhos ao leitor no sentido da prevenção contra os perigos da vida, da natureza e da sociedade humana de uma forma cómica e picaresca conferindo às narrativas um caráter humorístico. Estas narrativas de animais e de bestiários retratam experiências e vivências próprias dos seres humanos apelando a determinados valores e comportamentos, nomeadamente a aceitação e a valorização da diferença e da amizade. Integram também a importância do trabalho cooperativo, a promoção e o respeito pela natureza e pelo equilíbrio ambiental, bem como pela defesa da tolerância entre todos. Estas narrações englobam várias espécies de animais com forte carga simbólica, cujas ações funcionam como exemplo para o Homem uma vez que estes têm as mesmas angústias e anseios.

As questões relacionadas com as verdades morais ficam esclarecidas, tomando em conta as falas dos animais, na verdade personagens irracionais, que sabemos serem de ficção, mas que refletem temas racionais e sempre atuais, vividas por pessoas reais que as representam ou de que são símbolos. As repetições e o encadeado de ações são frequentes permitindo antever e até reproduzir ao leitor os acontecimentos seguintes. Apresentam a descrição de um processo iniciático, envolvendo heróis e derrotados. Nestes contos as provas são superadas através da inteligência. Se tomarmos como exemplo a narrativa *A pita-martinha, a raposa e o pito-grou* que faz parte do livro *Lobos, raposas, leões e outros figurões*, podemos esclarecer o que atrás referimos. A história inicia-se com um relato que nos coloca perante uma situação que nos fornece informações sobre a pita-martinha (protagonista da história). Informa-nos que essa ave vivia no monte, muito feliz, com os seus três filhinhos. A seguir, a narrativa expõe a ingenuidade e credulidade da pita-martinha através da esperteza e astúcia da raposa, estabelecendo-se encadeamentos de ações e repetições. A história apresenta o discurso

da raposa convincente, por meio do qual a pita-martinha enganada e amedrontada obedece ao que lhe é pedido, deixando-a desolada. No primeiro encontro, a pedido da raposa, a pita-martinha que se encontrava no seu ninho, numa árvore, dá-lhe um filho para que esta possa saciar a sua fome e no segundo dia dá-lhe outro. Entretanto surge o pito-grou com a função de inverter a situação angustiante em que vivia a pita-martinha. Contrapõem-se *desta forma* os argumentos *da raposa e a* pita-martinha ao descobrir o equívoco em que caiu retorna ao estado inicial de felicidade. Compreende-se aqui que a astúcia de uns pode ser ultrapassada pela astúcia de outros, por tal a honestidade e a sinceridade devem prevalecer em todas as relações. É interessante considerar que uma atitude inapropriada é resolvida com outra inapropriada, neste caso a mentira. No final, a história vira-se do avesso e quem tenta enganar, enganado é. As verdades morais destas narrativas (re)constroem-se de acordo com o ponto de vista do leitor, isto é, a subjetividade do indivíduo (re)cria a realidade e atribui-lhe valores. Ramos (2008) a propósito dos animais como personagens das narrativas, no estudo efetuado sobre os monstros na literatura de cordel portuguesa do século XIII, refere que estes quando analisados e interpretados simbolicamente revelam intenções moralizantes, verificando-se a presença do bem e do mal no seu significado. O homem identifica-se parcialmente com o animal, uma vez que revela aspetos da sua natureza a da sua existência. Os instintos domesticados ou selvagens que são identificados em cada um deles correspondem também a uma parte de nós, "integrada ou a integrar na unidade harmonizada da pessoa" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.70). A narrativa *A pita-martinha, a raposa e o pito-grou* faz referência a animais aéreos (aves) e terrestres (raposa). As aves podem ser consideradas o símbolo do mundo celeste, da liberdade divina, da imortalidade da alma, os estados superiores do ser. No entanto a leveza da ave comporta outros significados que se relacionam com a instabilidade, a distração e a diversão. O ninho é o refúgio, considerado o Paraíso, "morada suprema à qual a alma só acederá na medida em que, libertando-se dos pesos humanos, conseguir voar até lá" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.100). A raposa, embora possa simbolizar o herói civilizador, assume o papel de "cúmplice de fraudes em inúmeros mitos, tradições e contos" e liga-se à ideia de um ser ativo e inventivo mas ao mesmo tempo destruidora e audaciosa, encarnando "as contradições inerentes à natureza humana" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.561).

4. Implicações educacionais

As narrativas de Parafita (que outrora ouvíamos contar ao serão nas noites frias de inverno à lareira, ou nas noites quentes de verão, nas *soleiras* das portas) são míticas e podem desempenhar um papel relevante para levar as crianças de hoje (mais citadinas) a não viverem de costas voltadas para as metáforas vivas. Acrescentámos a arte de sonhar para que tornemos as nossas crianças mais humanas, e levá-las a acreditar, para além da desdita, no mundo das narrativas, da poética e do devaneio. Esta afirmação reporta-nos, de novo, para o imaginário educacional, vertente pela qual nutrimos um especial interesse, especialmente como professoras.

A pedagogia do imaginário remete para figuras e formas que são instauradoras da *Bildung*, por meio das quais o homem configura a sua humanidade. São os processos de simbolização que permitem ao ser humano assumir a sua humanidade, tomar consciência da condição própria aos seres vivos. As mensagens pedagógicas das vozes míticas e as representações que as crianças têm relativamente às mesmas podem influenciar e inspirar com premência a realização de novas narrativas educacionais.

Kirkpatrick, num documento de 1920, referiu que "a popular view of imagination is that i tis concerned only with the untrue and the unreal; but this is correct only in the sense that the reality and the truth are not manifested in stimuli immediately present" (p.4). As narrativas ao traduzirem metáforas da vida, porque dão sentido ao mundo e à experiência dos sujeitos em vários domínios, permitem, enquanto recurso pedagógico, desenvolver a imaginação, emocionar e inspirar. É natural que as narrativas que apelam ao inconsciente, como é o caso da fantasia contribuam para o equilíbrio psíquico da criança. O desenvolvimento da narrativa ao comportar momentos de tensão e conflito e momentos de apaziguamento permite ao leitor identificar-se com as personagens e consequentemente envolver-se nas peripécias narradas.

Cada criança ao criar representações mentais sobre as palavras ouvidas, ao descobrir elementos e ao memorizá-los, mais tarde, poderá usá-los na formação de outros conceitos. Está a desenvolver uma consciência imagética em conformidade com a consciência linguística, numa simbiose quase perfeita entre o que pensa ver e o que comunica oralmente. O texto pode fazer emergir um conjunto de imagens, permitindo à criança tecer significados e significantes que são descobertos no ato de ler, ver, imaginar, criar e de amar a Literatura.

Os ensinamentos retirados, através da leitura de obras de tradição oral, permitirão ver o mundo de uma forma mais colorida. Porque não viajarmos um pouco através dos contos

para entrarmos num mundo fantasioso, colorido e mágico, onde o sobrenatural se alia ao herói – que podemos ser nós – para derrotar um oponente malévolo – adversidades, dificuldades da nossa vida? Pois, como refere Fernando Azevedo (2003),

> um cânone literário para a infância, se procura ser suficientemente estimulador para a emergência de um leitor progressivamente autónomo e crítico, deverá permitir ao jovem leitor conhecer, com deleite e voracidade, os intertextos fundamentais do património de uma memória coletiva, de modo a que a possibilidade de gozar e de fruir com a inovação – mesmo que esta seja representada apenas por uma recontextualização do já conhecido ou do já dito – possa ter lugar sem rupturas de comunicação (p.16).

Acreditamos que existem muitos contos que esclarecem dúvidas e respondem às necessidades da criança desenvolvendo, de certa forma, a capacidade de autonomia pessoal, apresentando-se como um instrumento de formação intelectual, moral e afetiva.

Em síntese

As narrativas que trespassaram os portais de um "infinito" temporal com origens na tradição oral ocorreram em espaços muito distantes e ao mesmo tempo muito próximos. Nas narrativas recolhidas em Trás-os-Montes por Alexandre Parafita a nível de conteúdo encontramos elementos e acontecimentos que se repetem em outras narrativas. Tanto numas como noutras o herói simboliza o bom senso e a inteligência. Estas narrativas apresentam à criança uma realidade desconhecida e, de certa forma, ajudam-na a desvendar esse mundo revelando e mostrando o caminho mais seguro a seguir. A luta estabelecida com as forças da natureza pode significar ritos de iniciação, a passagem à idade adulta. Todas as narrativas, das quais estas não são exceção, têm um objetivo comum que é o de conhecer as dificuldades do mundo e formas de as ultrapassar, possibilitando ao leitor refletir sobre experiências de vida. As narrativas desenvolvem-se em função de uma figura central – o herói –, personagem que através da coragem e vontade de fazer prevalecer a justiça e a verdade enfrenta um inimigo, procurando resolver toda uma série de conflitos – os bons são os vitoriosos. Essa vitória é conquistada sobre si próprio, sobre a maldade, sobre a adversidade e sobre os oponentes. As narrativas que analisámos possuem, ainda, um caráter moral. No entanto, nenhuma delas contém explicações evidentes, o que pensamos correto, na medida em que a criança, através do que lê ou ouve, pode inferir mensagens que as leituras lhe proporciona. Outro aspeto relevante é a expetativa que pressupõe o final feliz. A luta, a vitória, a derrota e a punição, sugerem justiça, insinuando a esperança de futuro promissor. Estas narrativas tratam de temas angustiantes da humanidade, tais como: a origem da vida, a morte, o abandono, a perda dos pais e também a sexualidade,

abordam a criação e vivências de mundos reais com personagens sobrenaturais. Os locais, onde os heróis se confrontam, são espaços muito sugestivos (monte/montanha) que podemos associar à floresta onde tudo pode acontecer, porque possuem uma grande variedade de elementos assombrosos, transformando-se em cenários fantásticos, cheios de mistérios e seres desconhecidos. Os obstáculos surgem, na montanha, no monte ou na floresta. Geralmente associa-se à montanha a ideia de meditação, elevação espiritual e, quando os obstáculos são, aqui, transpostos, o jovem está preparado para enfrentar a vida (Cirlot, 2000).

Estas narrativas, exploradas de modo adequado, constituem-se como um instrumento de extrema importância na construção do conhecimento da criança, fazendo com que ela desperte para o mundo da leitura, não só como um ato de aprendizagem, mas também como uma atividade prazerosa. Através da leitura de narrativas destes géneros, a criança apropria-se de culturas e saberes historicamente acumulados pelo homem, adquirindo informações que a ajudarão na construção da sua identidade. Ao estudar a iniciação e o simbolismo nas narrativas de Alexandre Parafita, percebemos o quanto é importante o papel mediador na exploração das narrativas de tradição oral, pois é da sua responsabilidade proporcionar à criança oportunidades de reflexão em torno das palavras e dos significados para que contribuam de forma significativa para o seu desenvolvimento intelectual a todos os níveis.

Capítulo IV

EXPLORAÇÃO DO IMAGINÁRIO SIMBÓLICO DAS CRIANÇAS E RECEÇÃO TEXTUAL

Nota introdutória

De facto, convém considerarmos que somos aquilo que somos, fruto das oportunidades que criámos para nós mesmos em simultaneidade com o que vemos e experimentámos, com o que os outros nos deixaram ou deixam *ser*, ou nos ensinam a *ser* através do sentido que se atribui à linguagem que se inscreve numa cultura e numa sociedade de valores e princípios. *Ser* criança, num tempo e num espaço *outros*, e que já nos foram próprios, é diferente de *ser* criança hoje. Saímos do século da criança e entramos no século XXI onde os discursos sobre ela se repetem: a criança é sujeito de direitos e cidadã detentora de *agência*. Contudo, o discurso não nos basta! É necessário assumir, tal como referem Ferreira e Sarmento (2008) e Sarmento (2000) que as crianças se constituem em atores sociais plenos, possuidores de agência e, por tal, com competência para a formulação de várias interpretações sobre os mundos de vida que lhe são próprios e capazes de revelar as realidades sociais onde se inserem. Esta(s) interpretação(ões) não se constituem *per si* em realidades objetivas, uma vez que no campo das relações humanas (onde a criança se inclui) tudo se torna subjetivo e intersubjetivo. Daqui advém a necessidade de saber mais sobre as crianças, pois "uma sociedade que evita saber mais acerca das crianças tomou uma péssima decisão sobre as suas prioridades" (Graue, & Walsh, 2003, p.15). Este saber mais sobre… coloca-nos perante metodologias participativas que contribuem para "desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças, que permaneceram ocultas nos métodos tradicionais de investigação" (Fernandes, Sarmento, Tomás, & Almeida, 2005, p.54). Neste capítulo apresentamos "vozes" de crianças que nos desvendaram o seu modo de pensar sobre os mundos que conhecem. Esse conhecimento é analisado através de práticas implementadas em contexto sala de aula de dois Agrupamentos de Escolas da cidade de Bragança.

1. A criança como sujeito participante e cooperante

Ao refletir sobre os modos de participação da criança na escola, perante a massificação do ensino e respetiva globalização, várias linhas de intervenção necessariamente se cruzam, ora teóricas ora práticas. Circunscrever-se a sua participação a um questionamento parece-nos pouco ambicioso. Admitimos que é um assunto que a participação nos é particularmente caro, uma vez que faz parte da nossa rotina diária (diríamos uma "quase-naturalização"). Defendemos uma educação sustentada em teorias e práticas pedagógicas profícuas, devidamente contextualizadas e adaptadas à criança e à sua participação. Isto porque percebemos com Ferrière (2008) que "a vida social não é transmitida através de discursos mais ou menos bem-intencionados ou através de moralismos insistentes. A vida ensina-se através da vida" (p.255). Também Faria de Vasconcelos (1915) conduz a nossa linha de pensamento ao referir que a verdadeira formação da criança exige colocá-la em "contacto directo com as formas de vida e do trabalho humano, apresentando-lhes as coisas e os seres no seu ambiente natural. Ela pode observar, ver, experimentar, cuidar, manipular, criar, construir" (p.70). Gostaríamos ainda de salientar a importância dos professores na desmistificação de determinados quadros mentais que acompanham toda a sua ação no contacto que mantêm com as crianças, pois esta tomada de consciência permitirá o afastamento de receitas e modelos estereotipados (de teor mais transmissivo) e enveredar por um pensamento crítico inovador (sustentado numa pedagogia da participação). Se no entender de Dewey (2002) existe uma clara correspondência entre a *criança e o currículo* e entre *cultura individual e cultura social* pretendemos conduzir a nossa reflexão realizando uma abordagem que recorre ao imaginário educacional para explicitar os valores inerentes à participação da criança, num ambiente que a coloque perante cenários que permitam a sua natural participação. As histórias de literatura para a infância e a sua exploração factual poderão ajudar-nos a perceber como é que a criança vivencia determinados ritos de passagem, ligados, nomeadamente, aos processos de iniciação. A sua resolução, simbolizando o acesso a um estado superior, acabando por ser a libertação do feio para criar o belo.

No nosso trabalho de campo, apelamos à colaboração ativa da criança, atendendo às suas curiosidades e interesses revelados perante a obra de literatura de tradição oral para a infância de Alexandre Parafita. A criança participante e cooperante consegue captar a universalidade da condição humana e acaba por se interrogar sobre o que constitui a essência do Homem – a sua própria essência. A criança precisa de ouvir contar histórias para lutar contra a morte.

O presente estudo centra-se num trabalho prático com crianças, ou seja, na realização e aplicação de um questionário designado de teste AT.9 (Y. Durand, 2005) e na exploração de obras de Alexandre Parafita. Sobre a aplicação deste questionário a crianças salientamos a posição de Andrey (2005) ao considerar que "les enfants, à partir de 9-10 ans, peuvent tout à fait accéder à cette épreuve, aux prix de quelques aménagements verbaux de la consigne" (p.8). Somos ainda corroborantes da posição deste autor quando refere que "les enfants sont encore sensibles au merveilleux, au contes, aux récits fantastiques, et généralement ils aiment beaucoup une épreuve de ce type exécutée en complicité" com o adulto (Andrey, 2005, p.9).

Apresentamos de seguida as sessões que envolveram as crianças dos 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Envolvemos nestas sessões 152 crianças de 6 turmas, com idades de 8, 9 e 10 anos. Realizamos várias sessões cuja sinopse se apresenta no quadro seguinte.

Quadro 5. Sinopse das sessões práticas realizadas

Turmas/Ano/N.º Alunos / **Livros**	**T1 3.º ano 26 alunos**	**T2 4.º ano 24 alunos**	**T3 3.º ano 25 alunos**	**T4 4.º ano 25 alunos**	**T5 3.º ano 26 alunos**	**T6 4.º ano 26 alunos**
1. Aplicação da I parte do teste AT.9	X	X	X	X	X	X
2. Aplicação da II parte do teste AT.9	X	X	X	X	X	X
3. Branca Flor, o príncipe e o demónio	X	X				
4. As três touquinhas brancas	X	X				
5. Histórias de arte e manhas	X	X				
6. O Rei na barriga e outras histórias da tradição oral	X	X				
7. Lobos, raposas, leões e outros figurões	X	X				
8. Antologia dos contos Populares (Vol. I)	X	X				
9. Reflexão sobre as obras trabalhadas	X	X				
10. Replicação do teste AT.9	X	X				

Ao longo das sessões 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 fomos registando algumas vozes das crianças num bloco de notas. Vozes que foram consideradas na análise e que intitulamos como *notas de campo*. As *notas de campo* deste estudo incluem os registos detalhados dos diálogos estabelecidos com as crianças durante as sessões realizadas. Estas surgiam, sempre, durante a realização das sessões e eram escritas por uma terceira pessoa no momento e à mão. Depois eram passadas para um suporte informático e formatadas com duas margens para permitir o registo de algumas anotações. Resolvemos realizar estas sessões na presença de uma terceira pessoa para que as conversas e os temas pudessem ser registados e "agarrados" com mais pormenor. Para a seleção dos relatos teve-se em conta a facilidade de expressão da criança, a pertinência e clareza dos

discursos. As crianças das turmas, onde realizamos o estudo foram codificadas como T1, T2, T3, T4, T5 e T6. Quando nos referimos às crianças atribuímos, também uma codificação expressa pela letra "A" acrescentada, respetivamente, pela numeração árabe "1", "2",… (por exemplo: A1T1, diz respeito a uma criança da Turma 1 do 3.º ano). De salientar que os dados em análise incidem nas *notas de campo* e nos registos escritos recolhidos em duas turmas (uma de 3.º ano e outra de 4.º ano) com ênfase nos relatos de 20 crianças no total (10 de cada ano), embora nos quadros resultantes da análise realizada aos testes AT.9, onde se registam as representações das crianças sobre um determinado elemento da narrativa tivéssemos considerado a totalidade das respostas das crianças (Σ152).

Para a aplicação do questionário realizamos duas sessões em cada uma das turmas de 3.^{os} e 4.^{os} anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico em dois Agrupamentos de Escolas da cidade de Bragança, perfazendo um total de 6 turmas (Σ152 crianças). Na primeira sessão, foi aplicada a primeira parte do questionário. Nesta parte do questionário as crianças tinham que compor um desenho numa folha de tamanho 21x27 cm a partir de nove palavras-chave para, posteriormente, o explicarem através de uma narrativa. O desenho tinha que ser realizado sem recorrer à borracha nem à régua. Para a realização desta tarefa as crianças dispunham de 30 minutos. Na segunda sessão, com a duração de 30 minutos, foi aplicada a segunda parte do teste. Esta parte destinava-se a recolher informações complementares sobre a elaboração da tarefa realizada e só foi efetuada após 15 dias do término do desenho e da narrativa. O grande mérito deste teste reside, precisamente, na possibilidade de colocar em ação uma organização, de tal forma dinâmica, de defesas que permitam combater a angústia existencial de um determinado momento (Andrey, 2005).

Para a exploração das obras realizamos sessões individuais com duas turmas (uma turma de 3.º ano e uma de 4.º ano) do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um dos Agrupamentos de Escolas. As sessões com as crianças foram realizadas às sextas-feiras no período da tarde, decorreram das 14:00 às 16:00 e das 16:30 às 17:30 e tiveram a duração de 3 horas aproximadamente. Optámos por realizar atividades de leitura (pré, durante e após) (*vide* Anexo IV).

De realçar que realizamos também uma sessão dedicada unicamente ao debate de ideias, pontos de vista e reflexão sobre as obras trabalhadas e outra à replicação do testes AT. 9. A seleção para a análise dos testes, aplicados nesta fase do estudo, teve em linha de conta os seguintes critérios:

- o preenchimento do teste fosse feito na íntegra;

- o número de protocolos selecionados numa turma fosse igual ao número selecionado na outra.
- o número de protocolos se aproximasse da amostra tida em conta na análise dos testes aplicados nas sessões iniciais1 e 2.

Para uma melhor contextualização dos passos assumidos na investigação realizada com as crianças apresentamos uma tabela que retrata todo o processo, bem como o número de crianças envolvidas.

Tabela 1. Crianças envolvidas/Fases da investigação

		N.º de crianças envolvidas na análise		
Dados	**Técnicas**	Dados gerais (insertos em quadros e tabelas)	Dados referentes ao desenho e à narrativa	Outros discursos orais e escritos
Símbolos do imaginário da criança	Teste AT.9 - Parte I	152	20	-
	Teste AT.9 - Parte II	152	20	-
Trabalho em contexto	Notas de campo	50	-	20
	Registos escritos	50	-	20
Símbolos que emergiram após a exploração das narrativas	Teste AT.9 - Parte I	50	20	-
	Teste AT.9 - Parte II	50	20	-

Na análise foram respeitados os princípios éticos da investigação no que se refere à confidencialidade dos dados. As sessões de reflexão não geraram, apenas, novos entendimentos para os grupos. Elas ofereceram a possibilidade de confrontar o óbvio com o não óbvio, o visível com o invisível, o risível com a seriedade da vida quotidiana.

1.1. A imaginação simbólica das crianças percebida através do teste AT.9

As crianças que envolvemos no teste AT.9 (152 crianças, a frequentarem os 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e com idades de 8, 9 e 10 anos) receberam o protocolo do teste AT.9 sem que tivesse sido desenvolvido qualquer tipo de atividade prática com sustentação nas obras de Alexandre Parafita. Após breves instruções sobre o procedimento a ter em conta no preenchimento do teste AT.9, apresentadas algumas recomendações e dadas as explicações mínimas necessárias, convidamo-las a desenharem e a imaginarem uma história considerando os elementos do teste: uma *queda*, uma *espada*, um *refúgio*, um *monstro devorador*, alguma coisa cíclica – *elemento cíclico* (que gira, que se reproduz ou que progride), uma *personagem*, um *animal* (pássaro, peixe, réptil ou mamífero), *água* e *fogo* (Y. Durand, 2005).

1.1.1. Repartição das estruturas (heroica, mística e sintética)

Cada um dos três universos míticos (heroico – místico – sintético) identificados por Y. Durand (2005) ilustra cada uma das três estruturas ou polaridades do imaginário (esquizomorfas – místicas – sintéticas) descritas por G. Durand (1989), constituindo-se, como já referimos, a teoria de base deste inventário. Parte dos resultados do teste AT.9 encontram-se expressos em tabela (*vide* Tabela 2), em especial as percentagens de respostas dadas pelas 152 crianças e enquadradas por nós em cada estrutura.

Tabela 2. Distribuição das respostas pelas estruturas (heroica, mística e sintética)

Estruturas		Micro-universos		N	%
Heroica (HC)		Heroico integrado		17	11,20
		Super heroico		5	03,30
		Heroico impuro		12	08,00
		Heroico descontraído		8	05,30
		Forma negativa		7	04,60
Mística (MY)		Místico integrado		7	04,60
		Super místico		4	02,60
		Místico impuro		4	02,60
		Místico lúdico		2	01,30
		Forma negativa		4	02,60
Sintético (US)	Duplo universo existencial (DUEX)	DUEX de forma diacrónica		4	02,60
		DUEX de forma sincrónica	Desdobrado	4	02,60
			Redobrado	2	01,30
		Forma negativa		2	01,30
	Universo sintético simbólico (USS)	Universo sintético simbólico diacrónico (USSD)	USSD de forma cíclica	2	01,30
			USSD de forma progressista	5	03,30
		Universo sintético simbólico sincrónico (USSS)	USSS de forma bi-polar	3	02,00
			USSS de forma interativa	-	-
		Forma negativa		1	00,70
Estrutura defeituosa (SD)				40	26,30
Universos míticos do tipo pseudo-destruturado (PDS)				19	12,50
Total				152	100,00

Das 152 crianças que realizaram o teste selecionamos para uma análise mais pormenorizada ao desenho e à narrativa uma amostra de 20 testes. Esta seleção pautou-se por uma escolha aleatória, mas com a intencionalidade de analisarmos pelo menos três testes por turma (considerando uma média de 25 alunos por turma).

A codificação dos testes AT.9 preenchidos pelas crianças ocorreu também de uma forma aleatória e indiferenciada por sexos, não sendo nossa intenção recorrer na análise a qualquer tipo de fator de diferenciação. Contudo, poderíamos ter optado por uma separação das crianças em dois grupos (sexo feminino/sexo masculino). Esta separação poderia eventualmente ser feita com o propósito de compreendermos o imaginário das crianças, mas com a intencionalidade de percebermos a existência (ou não) de diferença(s) entre ambos os sexos. Deixaremos esta análise, sobre a influência do sexo na repartição das estruturas, para um trabalho posterior. No quadro seguinte apresentamos essa codificação para uma melhor perceção dos dados em análise.

Quadro 6. Codificação dos testes AT.9 de 20 crianças

CÓDIGO	GÉNERO	IDADE (em anos)	CÓDIGO DESENHO	CÓDIGO NARRATIVA	CODIFICAÇÃO FINAL
C1	M	9	DESENHO 1	NARRATIVA 1	CM1
C2	M	9	DESENHO 2	NARRATIVA 2	CM2
C3	M	9	DESENHO 3	NARRATIVA 3	CM3
C4	F	10	DESENHO 4	NARRATIVA 4	CF4
C5	F	9	DESENHO 5	NARRATIVA 5	CF5
C6	M	9	DESENHO 6	NARRATIVA 6	CM6
C7	F	9	DESENHO 7	NARRATIVA 7	CF7
C8	F	9	DESENHO 8	NARRATIVA 8	CF8
C9	M	10	DESENHO 9	NARRATIVA 9	CM9
C10	M	10	DESENHO 10	NARRATIVA 10	CM10
C11	F	10	DESENHO 11	NARRATIVA 11	CF11
C12	M	9	DESENHO 12	NARRATIVA 12	CM12
C13	F	10	DESENHO 13	NARRATIVA 13	CF13
C14	F	10	DESENHO 14	NARRATIVA 14	CF14
C15	M	9	DESENHO 15	NARRATIVA 15	CM15
C16	F	10	DESENHO 16	NARRATIVA 16	CM16
C17	M	8	DESENHO 17	NARRATIVA 17	CM17
C18	M	8	DESENHO 18	NARRATIVA 18	CM18
C19	F	8	DESENHO 19	NARRATIVA 19	CF19
C20	M	8	DESENHO 20	NARRATIVA 20	CM20

A análise que realizamos, aos desenhos e às narrativas dos 20 testes AT.9 selecionados, será complementada com a informação constante no questionário.

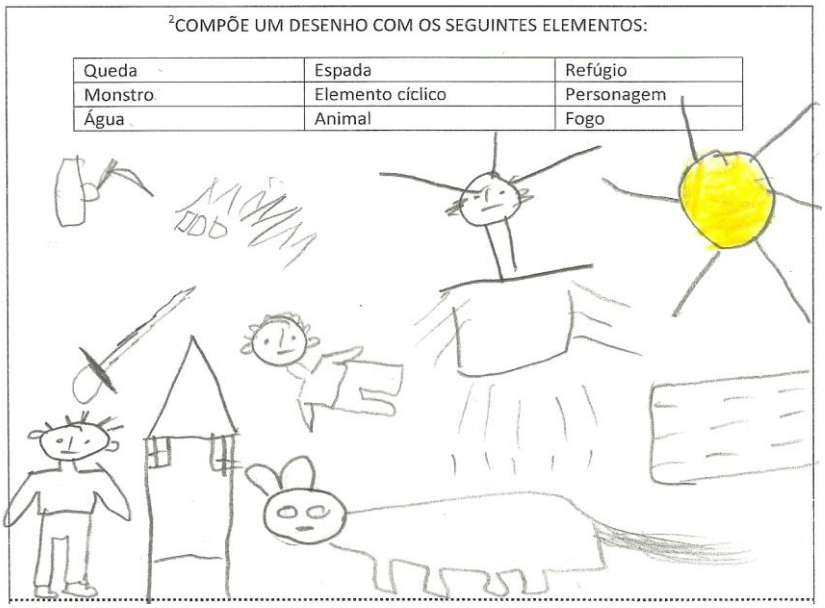


Figura 20. Composição do tipo estrutura defeituosa (SD) de forma simples não estruturada, realizada por um sujeito do sexo masculino com 9 anos (CM1)

Narrativa 1

O menino caiu no passeio e magoou-se.
O monstro apareceu e assustou o menino.
O burro vai à horta e come as couves do lavrador e apareceu o menino com a espada que fez o burro desaparecer e depois veio o fogo e queimou as uvas todas e veio o sol, ainda estava pior.
Veio a água e encheu os rios todos.

E depois veio o menino e escondeu-se na casa.
E depois o menino foi ao rio para buscar água para apagar o fogo
e demorou muito tempo a apagar o fogo. (CM1).

No questionário do teste AT.9 esta criança regista que a ideia central em torno da qual construiu o seu desenho foi na personagem (menino), facto este que comprova que é o elemento da dramatização, ou seja, o elemento-estímulo (imagem simbolizante). Reforça que não houve hesitação na escolha da ideia central e que não se inspirou em nada, partindo apenas da sua imaginação. Entre os nove elementos do teste na sua composição indicou como essencial "o burro" – o *animal* – e refere que eliminava o "monstro e o fogo" – no caso do *monstro devorador* trata-se de um arquétipo que nos remete para a angústia e para a morte e, no caso do *fogo*, para um arquétipo responsável por reforçar outros elementos – e, de facto, quer no desenho, quer na narrativa, sendo do tipo estrutura defeituosa, não se percebe o *fogo* como elemento adjuvante. Acrescenta que a cena que imaginou termina com "as ervas a arderem" e se participasse na cena que desenhou queria ser amigo do menino e o que faria era brincar com ele.

As respostas do teste AT.9 desta criança vêm sustentar também a sua catalogação num universo mítico do tipo estrutura defeituosa, pois a par com o desenho, onde cada elemento é desenhado separadamente, e com a narrativa que não exprime nenhum cenário semântico de ligação dos elementos, também as respostas indiciam essa falta de estrutura.

.

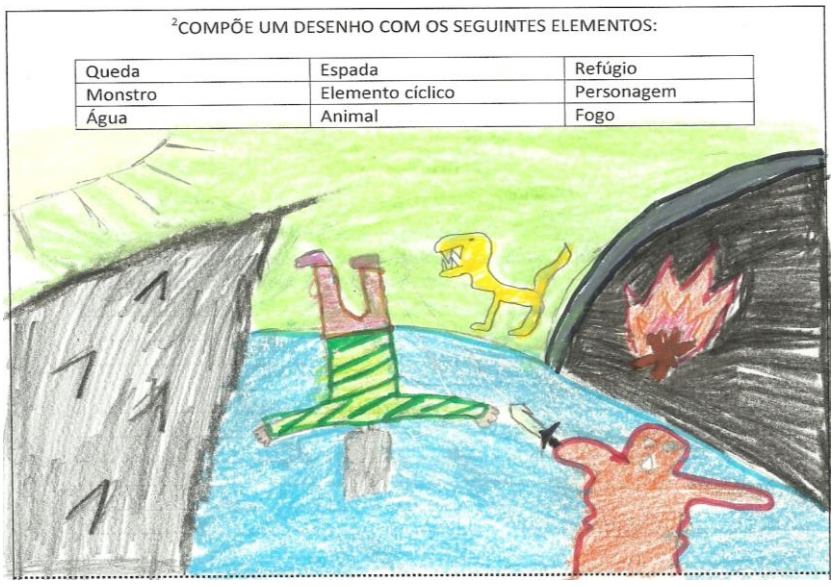


Figura 21. Composição da série «heroica negativa» (de tipo heroico com falha do herói), realizada por um sujeito do sexo masculino com 9 anos (CM2)

Narrativa 2

No meu desenho sou eu a ter uma queda de um rochedo alto. Tenho um cão que está a ladrar por trás de mim. No meu lado tenho um monstro com uma espada. Ao lado do cão está o meu abrigo com uma fogueira. (CM2).

A criança que preencheu o teste AT.9 regista como ideia central da sua narrativa que "o monstro assustou o rapaz". Rapaz (personagem) esse que é representado pela criança autora. Não hesitou na escolha desta ideia e recorreu apenas à sua imaginação. De entre os nove elementos que teve à sua disposição considerou como essenciais o "monstro", o "rapaz" (*personagem*) e o "sol" (*elemento cíclico*) e eliminava o "cão" (*animal*), sem justificar o porquê da sua escolha. O "cão" sendo um animal doméstico é um símbolo teriomorfo com valorizações positivas, mas esta criança retirava-o do seu desenho. O simbolismo do "sol" remete-nos para conceitos multivalentes, pois, tal como referem Chevalier e Gheerbrant (1994) "o sol é a fonte da luz, do calor e da vida" e, sendo imortal,

> levanta-se todas as manhãs e desce todas as noites ao reino dos mortos; por isso pode levar com ele os homens e, ao pôr-se, dar-lhe a morte; porém ao mesmo tempo, ele pode, por outro lado, guiar as almas através de regiões infernais e conduzi-las, no dia seguinte, juntamente com o dia, à luz (p.610).

Percebemos então que a presença do "sol", enquanto *elemento cíclico*, neste desenho e na respetiva narrativa, ajuda na criação de um micro universo mítico que pode ser visto como destruidor ou como símbolo da salvação. A análise do conjunto do desenho, da narrativa e das respostas dadas a algumas questões do Teste AT.9 levam-nos a inferir que se trata de uma cena heroica negativa, onde se revela a falha do herói em dois aspetos distintos:

(i) a *personagem* (criança/herói) tem uma *queda* e não se percebe o fim;

(ii) quem detém a *espada* é o *monstro devorador*, facto este que nos transporta, desde logo, para uma atmosfera do insólito.

A *queda* do herói (personificado pela própria criança) remete para a angústia e para a morte, contudo a criança não lhe dá esse fim trágico, pois embora percebamos o fracasso total do herói, ficamos sem perceber se houve fuga e com a incerteza do desfecho da cena, reforçado pela presença e simbolismo do *elemento cíclico* (sol). Na verdade "o sujeito só é realmente herói se regressar são e salvo, a fim de iniciar uma nova vida como adulto" (Araújo, & Araújo, 2013, p.43).

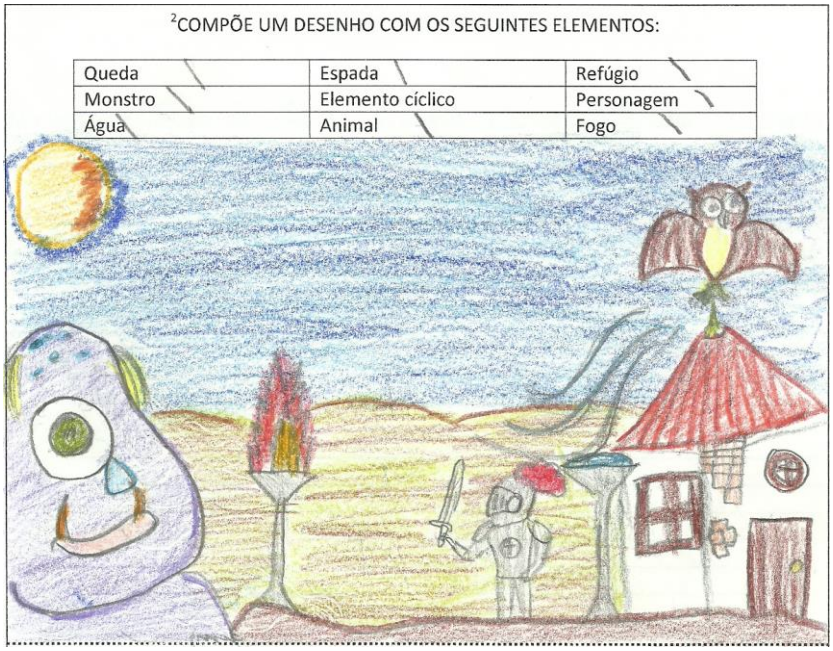


Figura 22. Composição do tipo duplo universo existencial (DUEX), de forma sincrónica desdobrada, realizada por um sujeito do sexo masculino com 9 anos (CM3)

Narrativa 3

> *Era uma vez um cavaleiro que quis viajar à Terra Média. Dirigiu-se para lá acompanhado pelo seu mocho chamado Péricles. Quando lá chegou, apareceu um monstro. O cavaleiro deu-lhe com a sua espada e ele começou a chorar. O monstro fugiu logo para dentro do seu refúgio, onde tinha água e lareira. Começou a fazer vento e o cavaleiro regressou ao castelo* (CM3).

Apresentados o desenho e a narrativa desta criança, nas restantes respostas do teste AT.9 que realizou, regista que "há que ter cuidado com os monstros da antiguidade" como ideia central, salientando que não hesitou na escolha. Teve como fonte de inspiração o filme "O Senhor dos Anéis", dando conta, na narrativa, de um percurso mítico (um cavaleiro que quis viajar até à Terra Média). O herói é então transportado para uma cena heroica, fora dos limites do mundo em que vive. Um dos aspetos que liga os universos da fantasia ao mundo concreto é a existência de um mocho que acompanha o herói, pois se nos detivermos na imagem do mocho – animal que pode ser domesticado – percebemos que, pelos traços do desenho, se constitui num dos elementos mais "reais" a par do *refúgio* (casa).

O *animal* (mocho) é um arquétipo designado por adjuvante e para esta criança serviu de companhia na viagem longa até à Terra Média. Para alguns povos o mocho tem o poder de ajudar e dar proteção durante a noite (Chevalier, & Gheerbrant, 1994). O interessante desta cena é que o refúgio serve para o monstro devorador se proteger, pois ao ser atingido pela espada do herói, chora e refugia-se num local onde tinha "água" e uma

"lareira". Após o desaparecimento do *monstro devorador* surge o *elemento cíclico* (vento) que ajuda a construir o micro-universo mítico e aparece no momento em que o herói regressa ao castelo. Continuando com a análise das respostas ao questionário percebemos que os elementos essenciais em torno dos quais esta criança construiu a sua narrativa foram três: o "abrigo", o "monstro" e o "cavaleiro" e os que gostaria de eliminar seriam a "água" e o "fogo", sem justificar o porquê da sua exclusão. Funcionando a "água" e o "fogo" como elementos adjuvantes, tal como o "mocho", talvez não necessitasse destes dois elementos arquetipais para reforçar os outros elementos, sendo que lhe bastava o seu "mocho Péricles" para o fazer. A cena termina "com o cavaleiro a regressar ao castelo" e a criança coloca-se no papel do herói ao referir que se participasse na cena "estaria a lutar com o monstro, mesmo em cima da sua cabeça careca", sendo o elemento *personagem* visto, uma vez mais, como o elemento-estímulo.

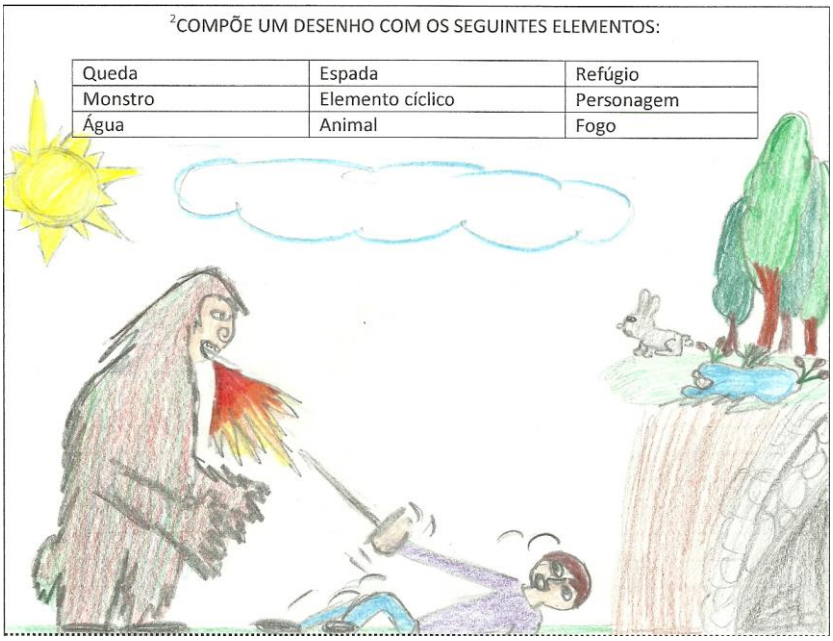


Figura 23. Composição: heroica (forma integrada) realizada por um sujeito do sexo feminino com 10 anos (CF4)

Narrativa 4

> *Era uma vez um monstro que andava a invadir uma cidade e os seus belos terrenos. Um dia o rei pediu ao seu povo que se oferecesse para derrotar o monstro. Houve muitos candidatos, mas quase todos morreram. Até que um rapaz se ofereceu, chamava-se Zé. Quando o encontrou, o monstro cuspiu fogo e o pobre rapaz caiu, mas rapidamente tirou a espada e apontou-a ao monstro. Foi um grande duelo, dia e noite, mas no final o monstro morreu e o Zé ganhou! Em troca da morte do monstro o rei concedeu-lhe a mão da princesa. O Zé viveu feliz para sempre com a princesa* (CF4).

"Quem não arrisca, não petisca" é a ideia central em torno da qual esta criança construiu a sua composição. Não hesitou entre duas ou mais soluções e justifica ainda que o "Zé" – *personagem* (elemento estímulo) – não sabendo qual seria a sua recompensa arriscou e "teve a sorte de casar com a princesa". Salientamos o facto de esta criança ser do sexo feminino e não se colocar a si própria no lugar da personagem herói. Procurou uma personagem masculina para assumir esse papel, isto porque talvez exigisse uma batalha com um monstro devorador. Nem tampouco seria a princesa, facto este que pudemos comprovar quando questionada sobre o seu papel se participasse diretamente na cena ("Seria eu própria e estaria na gruta. Mandava chamar um exército de guardas para ajudar o rapaz"). Não se inspirou em nenhuma obra ou filme, mas apenas na sua imaginação. Refere como elementos essenciais o *monstro devorador* e a *personagem* ("Zé") e retirava a *queda* e o *animal* porque não precisou deles. A *queda* neste desenho significa uma perda de equilíbrio da parte da *personagem*, rapidamente resolvida na luta com o *monstro devorador*. Mas esta inferência só é possível através da análise semântica da composição, pois a análise isolada do desenho remete-nos para uma composição heroica em que o herói falha (pela sua posição e aparente desespero da figura). Contudo, não se tratou de uma luta fácil pois a narrativa remete-nos para uma cena que perdurou no tempo ("foi um grande duelo, dia e noite, mas no final o monstro morreu"). Existe também um símbolo teriomorfo que nos faz lembrar a existência do polimorfismo do símbolo *animal* ao colocar em evidência um coelho, sendo que ao ser um animal doméstico e também selvagem nos remete para valorizações positivas e negativas e que vêm sustentar a ideia da dificuldade do herói em vencer o monstro.

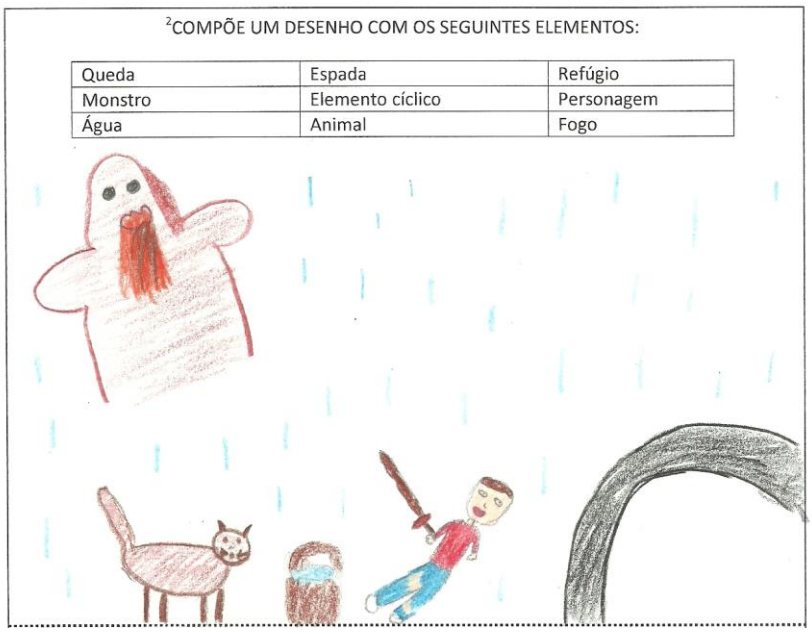


Figura 24. Composição: micro-universo mítico do tipo heroico negativo realizada por um sujeito do sexo feminino com 9 anos (CF5)

Narrativa 5

> *Era uma vez um jovem cavaleiro que queria lutar contra um monstro.*
> *Um dia teve a coragem e lutou com um monstro de fogo. Consigo levou uma espada, um balde de água e o seu animal de estimação chamado fofinho* [gato].
> *Quando estava a lutar com o monstro de fogo caiu e rasgou as calças.*
> *Depois ficou muito assustado e foi para o seu refúgio.* (CF5).

A ideia central em torno da qual esta criança construiu a sua composição é a de que "nem sempre ganha o cavaleiro". Não hesitou na decisão e recorreu à sua imaginação. Percebemos no desenho alguma desordem na colocação de todos os elementos e nem todos estão explícitos em termos de representação icónica, por exemplo o elemento *fogo*.

Nem todos os elementos concorrem para a composição do cenário, embora o fogo esteja presente porque se trata de um monstro de fogo, situação esta que percebemos através da narrativa. Foi em torno deste "monstro de fogo" e do "cavaleiro" que construiu o seu desenho e o elemento que eliminava era a *queda*. Justifica que eliminava a "queda" porque o "cavaleiro não precisava de cair ao pé do monstro".

O cavaleiro confronta-se com uma situação dramática desfavorável ("a queda e as calças rasgadas") e refugia-se ("ficou assustado e foi para o seu refúgio") indiciando o fracasso total do herói. Não se percebe o papel do elemento *água* inserto no cenário como um "balde de água", mas pensamos poder antever que o motivo se prende com o princípio antagónico do *fogo* e predispondo-se o herói a lutar com um monstro de fogo transportou consigo um balde com água, sendo esta um símbolo de vida, de purificação e de regeneração perante todos os males. A água pode salvar, mas não chegou a ser usada contra o monstro de fogo.

O herói transportou também consigo um animal doméstico – gato –, representando um arquétipo responsável por reforçar outros elementos, ou seja, um adjuvante, pois ao tratar-se de um animal doméstico transporta consigo valorizações positivas. Contudo, o "simbolismo do gato é muito heterogéneo, oscilando entre as tendências benéficas e maléficas" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.347).

De facto, a luta corre mal e a cena termina com "a personagem a cair e a fugir para o seu refúgio". Se esta criança tivesse de participar diretamente na cena "estava ao pé do cavaleiro", "ajudaria o cavaleiro e seria uma princesa". Expressa nestas palavras que o herói seria ela, ao ajudar o cavaleiro na luta contra o monstro.

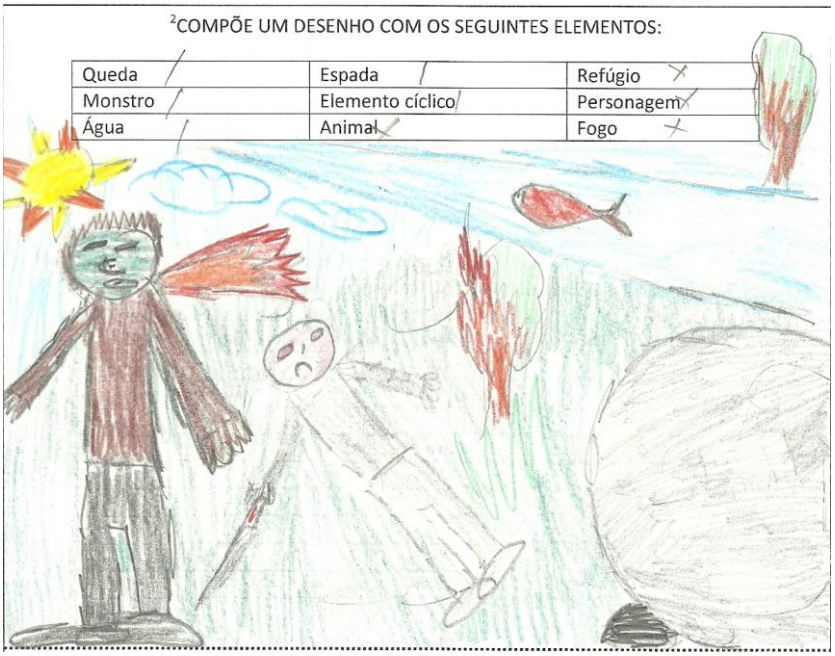


Figura 25. Composição: micro-universo mítico do tipo heroico negativo, realizada por um sujeito do sexo masculino com 9 anos (CM6)

Narrativa 6

> *Era uma vez um monstro que andava pela floresta a pegar fogo às árvores da beira do rio com peixes. Um cavaleiro apercebeu-se do fogo e foi lá ver o que era.*
> *O monstro viu o cavaleiro e cuspiu fogo, só que o cavaleiro esquivou-se. Só que na segunda vez acertou-lhe na cabeça e o cavaleiro morreu.* (CM6).

Trata-se de uma produção que representa o combate de uma personagem (herói), armado com uma espada, contra um monstro devorador. Definimos a cena como pertencente a uma forma negativa uma vez que o combate foi potencialmente desfavorável para o cavaleiro (herói) que, na segunda investida que faz contra o monstro, morre.

Analisando as representações presentes no protocolo desta criança vemos um rio e um peixe (símbolo do elemento *água*) como dois elementos associados e que corresponde ao expresso na narrativa ("rio com peixes"). Ao lado da figura da personagem inerte temos outra figura que nos indicia ser o monstro devorador, porque é verde e está a cuspir fogo. O *monstro devorador* é o elemento destabilizador de toda a cena e da harmonia que deveria existir na floresta. Percebemos uma clara conexão entre a *espada*, a *personagem* e o *monstro devorador*.

Vemos o desfecho trágico da cena heroica com a personagem deitada no chão possuindo ainda na sua mão a espada que nos transporta, desde logo, para um micro-universo mítico. O *refúgio* é um dos elementos que não tem qualquer papel na cena, mas

podemos observá-lo no canto inferior e está representado, segundo o autor, por uma "rocha", sendo que aparece para criar uma certa harmonia com a natureza que segue o seu curso, tal como o rio, elemento cujo simbolismo, pelo fluir das águas (*elemento cíclico*), representa morte e renovação. A corrente do rio é a da vida e a da morte (Chevalier, & Gheerbrant, 1994). O *refúgio*, com a sua função de abrigo, e estando do lado oposto do monstro, apresenta-se, de facto, como um contraponto à sua função ameaçadora. Sendo então um lugar onde o herói poderia encontrar o reequilíbrio, o *refúgio* apresenta-se como polaridade positiva nesta representação, embora não chegue a ser utilizado na sua verdadeira função de abrigar.

Situemo-nos então no questionário que esta criança preencheu uma vez que representa os pontos básicos para a interpretação da unidade cénica. Não hesitou em considerar como ideia central da sua composição que o "monstro matou o cavaleiro com o seu fogo" e que se inspirou apenas na sua imaginação. Construiu o desenho em torno de dois elementos essenciais: o "monstro" e o "cavaleiro" e eliminava a "água e o peixe" mas não nos refere o porquê. A cena termina como se sabe, com "a morte do cavaleiro" e se o autor pudesse participar na cena "estaria atrás do refúgio e atirava setas ao monstro".

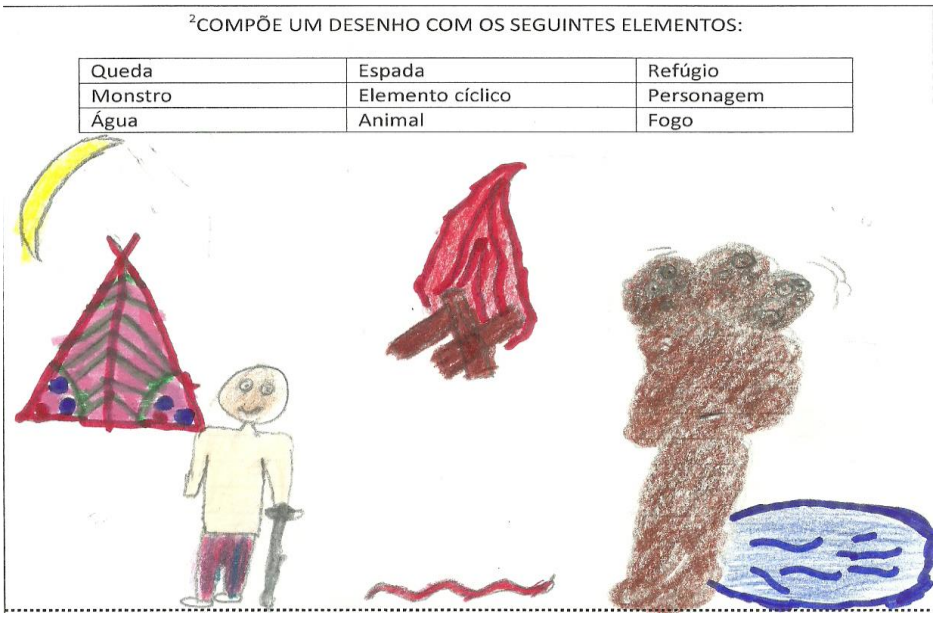


Figura 26. Composição: micro-universo mítico do tipo pseudo-destruturado realizada por um sujeito do sexo feminino com 9 anos (CF7)

Narrativa 7

Era uma vez um homem que acampou durante uma semana. Sexta-feira, quando já se ia embora, apareceu um monstro castanho.
Ele tinha uma espada e espetou-lha, ao monstro, no meio do corpo que caiu para a água.
O homem viveu feliz para sempre com a sua linda cobrinha. (CF7).

O desenho desta criança apresenta-se como um agrupamento dos nove elementos (todos presentes) e por um cenário que os coloca em cena de uma forma desligada, sem qualquer tipo de conexão. A estrutura iconográfica é fraca e confusa, não se percebendo nenhuma unidade dramática, isto é, sem um vínculo funcional ou simbólico entre os diferentes elementos. No entanto a narrativa oferece alguma unidade semântica entre os elementos e, por esse motivo, consideramo-la na categoria do micro-universo do tipo pseudo-destruturada (PDS).

A criança autora do teste numa das questões refere que "o Homem ganha sempre ao monstro" e que se inspirou "num filme de terror". Os elementos que considerou essenciais para a construção do desenho foram o "monstro, a personagem, a espada e a água" e o elemento que eliminava era o "fogo". A lua é o seu elemento cíclico e simboliza, para ela, brilho. A cobra, sendo, um réptil é considerada por G. Durand (1989) como um símbolo teriomorfo com valorizações negativas, mas também representa, na mudança de pele, um ciclo temporal, sendo um animal de segunda instância e que nos conduz a uma clara dificuldade arquetipal, abrindo caminhos, como refere G. Durand (1989) para uma sobreposição de motivações que se traduz sempre numa polivalência semântica ao nível do objeto simbólico.

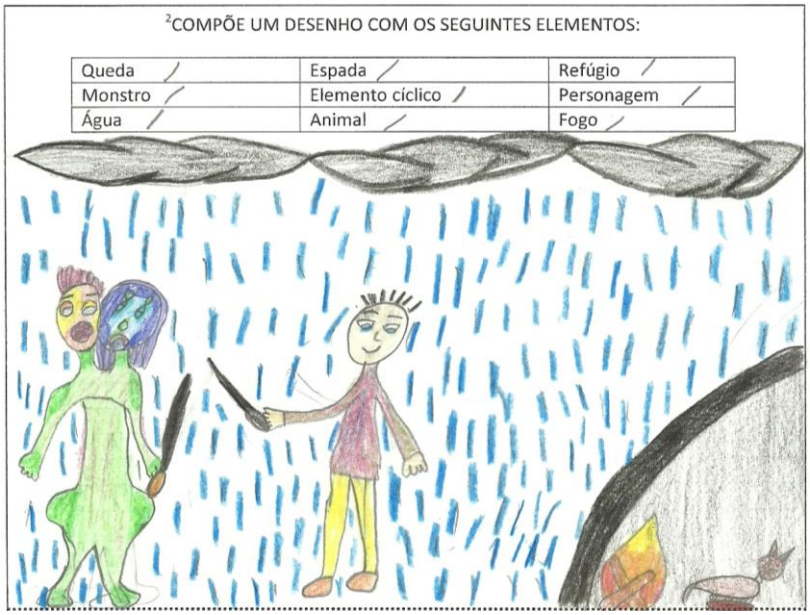


Figura 27. Composição: micro-universo mítico da série duplo universo existencial (DUEX) de forma sincrónica desdobrado realizada por um sujeito do sexo feminino com 9 anos (CF8)

Narrativa 8

O que eu desenhei foi um monstro a lutar com um menino, porque o monstro queria comer o seu gatinho, mas o gatinho foi para uma gruta que estava quentinha porque tinha lume. Entretanto, começou a chover e o menino ganhou ao monstro, porque ele não

> *gostava de chuva e então perdeu a espada. Quando o menino ganhou disse 'iupi' e o gato assustou-se e caiu.* (CF8).

O drama expressa-se num cenário mítico da série duplo universo existencial (DUEX) de forma sincrónica revelando uma polaridade heroica e uma polaridade mística (Y. Durand, 2005), sendo que a coerência dramática é assegurada pela duplicação da personagem (momento inicial presente no desenho a lutar com o monstro e no momento da derrota do monstro encontra-se atrás deste). Percebemos no desenho desta criança autora que a personagem se desdobra e conseguimos identificar duas ações distintas (heroica e mística), mas num só cenário. O micro-universo estrutura-se de uma forma positiva, sendo que no final o objetivo heroico é alcançado: o menino mata o monstro e salva o gato (*animal*). A autora recorreu à sua imaginação e construiu a composição em torno de uma ideia central: "ajudar os nossos animais porque eles sempre nos ajudam". Os elementos essenciais para a construção do desenho refere terem sido "a personagem, o monstro e o animal" e os que gostaria de eliminar eram "o fogo e a queda". Na narrativa reforça que "o menino ganhou ao monstro" e que se participasse da cena estaria ao lado do menino e ajudá-lo-ia a vencer o monstro "mais rapidamente". Considera o menino (*personagem*) como símbolo de coragem e atribuiu à *queda* e à *espada* dor. O *refúgio* simboliza para ela sorte e o *monstro devorador* azar. O *elemento cíclico* (chuva) está perfeitamente enquadrado no drama e ajuda na criação do cenário mítico, sendo ainda considerado pela sua autora como um elemento adjuvante (o menino ganhou porque o monstro não gostava de chuva).

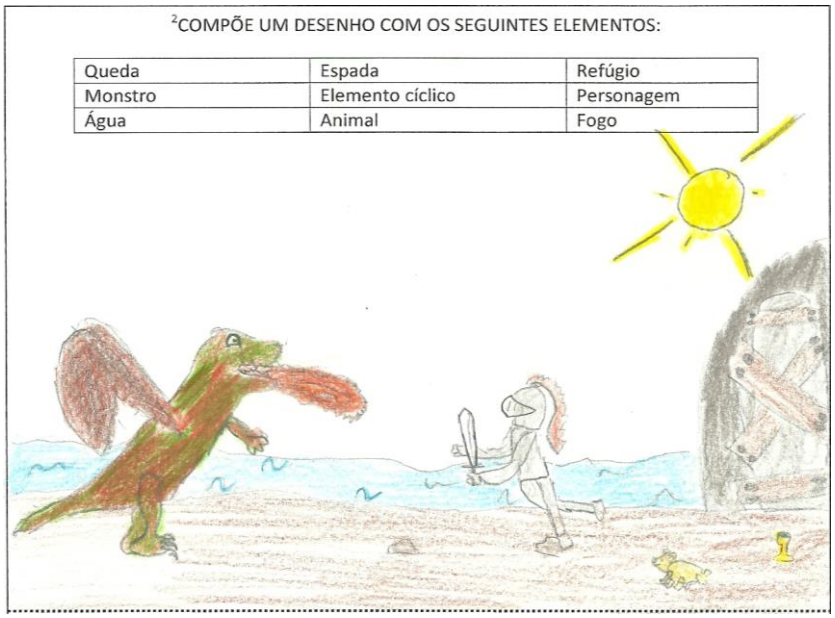


Figura 28. Composição: micro-universo mítico do tipo heroico integrado realizada por um sujeito do sexo masculino com 9 anos (CM9)

Narrativa 9

> *Eu desenhei um dragão que cuspia fogo para se proteger do nobre cavaleiro que caiu. O cavaleiro refugiava-se numa gruta com tábuas de madeira à porta. O cavaleiro estava junto ao rio e, nesse rio, ele enchia o seu cálice para se alimentar.*
> *O sol brilha e o cavaleiro admira-o.* (CM9)

O *elemento cíclico* (rio) está perfeitamente integrado no drama e serve para a personagem (cavaleiro) encher o "cálice para se alimentar", representando este fonte de vida. O *refúgio* serve mesmo como lugar de proteção representado por uma "gruta com tábuas de madeira à porta".

À exceção do *animal* – coelho – todos os elementos estão perfeitamente enquadrados nas suas representações, nas suas funções e nos seus simbolismos. Contudo, a criança (autora) considera todos os elementos essenciais e salienta que o *animal* (coelho) foi o elemento que mais a inspirou e simboliza, para ela, paz.

Tal como sustentam Chevalier e Gheerbrant (1994) "lebres e coelhos estão ligados à velha divindade Terra-Mãe, ao simbolismo das águas fecundantes e regeneradoras, da vegetação, da renovação perpétua da vida sob todas as suas formas" (p.402). A criança autora deste protocolo revela uma força interior representada pela *espada*, embora a sua ação heroica de luta não chegue a ser explícita, nem no desenho, nem na narrativa, mas é, posteriormente, assinalada no desfecho assinalado no questionário ao referir "o cavaleiro lutou contra o dragão e venceu". A presença de um sol que brilha, enquanto outro *elemento cíclico*, e admirado pelo cavaleiro, numa fase posterior de contemplação, revela também ser fonte da luz, do calor e da vida. Os seus raios representam as influências celestes recebidas pela terra (Chevalier, & Gheerbrant, 1994).

Se participasse na cena que desenhou, esta criança autora seria o cavaleiro (herói), mas escondia-se no refúgio sem enfrentar o dragão que cuspia fogo. Se atendermos ao simbolismo das estações do ano, na arte o verão é representado por um dragão cuspindo fogo. Simbolicamente, o dragão representa o "guardião dos tesouros escondidos, e, como tal, o adversário que deve ser vencido para se ter acesso aos mesmos" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.272).



Figura 29. Composição: micro-universo mítico do tipo místico integrado realizada por um sujeito do sexo masculino com 10 anos (CM10)

Narrativa 10

> *Era uma vez uma terra chamada Aquihásuperheróis. Toda a gente que vivia nesta cidade era muito feliz, porque tinha sempre alguém a ajudá-los. Chamavam-lhe sempre a dupla de super-heróis. Eram Thor e Artur. Thor era bom em combates, tinha um martelo e era o Deus do Trovão. Artur guardava-se na defesa, mas dizem que ele era o atacante inglês. Artur tinha uma Excalibur, a espada dele e este já foi rei de Inglaterra.*
> *Mas um dia apareceu um monstro que dançava disco e cuspia fogo. Quem lhe tocasse dançava com ele. Então, os super-heróis entraram em ação. Derrotaram-no e trouxeram de volta a paz em Aquihásuperheróis.* (CM10).

A criança autora deste protocolo refere ter-se inspirado nos "vingadores de Marvel" e, como elementos essenciais anota o "monstro", a "espada" e a "trovoada" (*elemento cíclico*). Retirava o "refúgio", o "animal" e a "queda", justificando que não precisava desses elementos. Acrescenta que a *queda* simboliza para ela sofrimento, o *refúgio* segurança e o *animal* (cão) diversão. Não hesitou na realização do seu desenho, nem tampouco na elaboração da composição que teve de realizar para o explicar. A cena que imaginou, pelas suas palavras, insertas no questionário, termina com os super heróis a vencer e com muita paz, depois de uma luta com um monstro que, descontraidamente, dançava disco, mas que também cuspia fogo. Se tivesse de integrar a cena seria a personagem principal e "estaria no combate contra o mal" e ainda fazia com que "os super heróis ficassem mais poderosos".

O monstro está desdiferenciado, ou seja, está presente no desenho e na narrativa mas não se percebe uma grande força de coesão e de perturbação da vida calma de

"Aquihásuperheróis". Parece-nos que representa um perigo adormecido e divertido que possibilita aos super heróis Thor e Artur realizar de uma forma eficaz a sua ação (derrotar o monstro). É em torno de super heróis que se centra todo o drama, sendo para esta criança autora a imagem simbolizante (redobrada em dois personagens). Não eram quaisquer super heróis, pois um era o Deus do Trovão e lutava com um martelo e o outro já tinha sido rei de Inglaterra e a sua espada era a *Excalibur*.

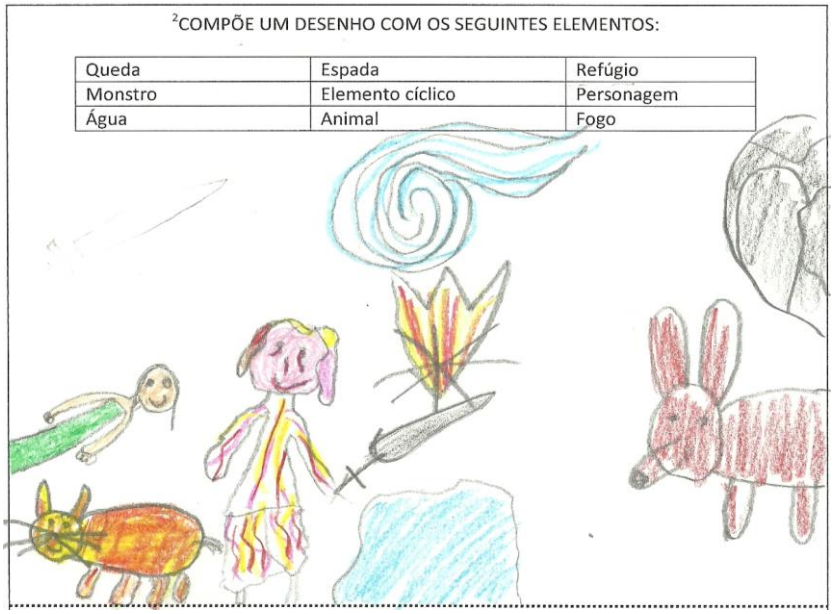


Figura 30. Composição do tipo estrutura defeituosa realizada por um sujeito do sexo feminino com 10 anos (CF11)

Narrativa 11

A queda é uma menina a cair.
O monstro é uma pessoa que se vestiu de monstro.
A água é um lindo lago.
A espada é o monstro que a leva.
O elemento cíclico que eu escolhi foi o vento.
O animal é o gato.
O refúgio é uma gruta.
A personagem que escolhi foi o cão.
O fogo fi-lo para aquecer o monstro e a menina. (CF11)

Como podemos constatar através do desenho e da narrativa desta criança autora, embora revele caraterísticas de um universo mítico, porque retrata um agrupamento dos nove elementos e por descrever um cenário que os coloca em cena, observa-se uma estrutura cénica confusa. Embora os nove elementos tenham sido convocados pela criança autora, quer no desenho, quer na narrativa não encontramos nenhuma unidade dramática que possamos adaptar às representações. A inexistência de um vínculo funcional entre os elementos leva-nos à categorização de um universo de estrutura defeituosa (SD). As respostas às questões do protocolo do teste AT.9 dão também conta

de alguma falta de estrutura. Por exemplo, quando questionada sobre a ideia central em torno da qual construiu a sua composição, refere: “A minha composição fala dos elementos que pediram”. Eliminava o *monstro devorador* e a *espada* porque não gosta e porque simbolizam para ela medo e morte, respetivamente. Para Y. Durand (2005) são arquétipos que remetem de facto para a angústia e para a morte. Os elementos essenciais foram a *personagem* (representado pelo cão) e o *animal* (gato) e se fizesse parte da cena “seria o cão e ajudava a menina que caiu”. Percebemos que a figura do cão é muito representativa na vida desta criança, sendo para ela o herói.



Figura 31. Composição: universo sintético simbólico sincrónico (USSS) de forma bi-polar realizada por um sujeito do sexo masculino com 9 anos (CM12)

Narrativa 12

> *Numa tempestade com chuva um monstro caiu duma cascata. No chão havia um rio com crocodilos. De repente apareceu um cavaleiro com a sua espada e salvou-o. Também viu que estava a arder uma floresta e foi lá apagar o fogo. Dentro de um refúgio viu lá uma criança pobre. Parecia que quase não comia há dois anos. Num abrir e fechar de olhos apareceu o sol e ficaram todos felizes* (CM12).

O cavaleiro salva o monstro que caiu de uma cascata para um rio com crocodilos, apagou o fogo de uma floresta e salvou uma criança de morrer à fome. Fundamentalmente o elemento *personagem* (herói) está presente em muitas ações mas sempre com a intencionalidade de praticar o bem e numa constante luta contra o mal (impede que o monstro seja devorado por crocodilos; impede que a floresta arda; e, impede que a criança morra de fome), pois no final existe o *happy ending* (o sol apareceu e ficaram todos felizes). A ideia central em torno da qual esta criança construiu a sua

composição foi a de que o "monstro não pode morrer" e não hesitou nessa escolha, sendo que não se inspirou em nenhuma obra. Considera elementos essenciais a "água, o fogo, o refúgio, e o animal [crocodilo]", mas não retiraria do seu desenho nenhum. A cena termina com a mudança de tempo, ou seja com o aparecimento de um novo *elemento cíclico* (o sol), pois como refere esta criança autora autor primeiro "estava a chover e depois aparece o sol". Se fizesse parte da cena seria o monstro e matava o crocodilo. O sol pertence ao regime diurno segundo o que se expressa no quadro das classificações isotópicas das imagens proposto por G. Durand (1989, 2000a) e simboliza o próprio Deus ou uma manifestação da divindade. Sob outro aspeto é ainda considerado o destruidor, fazendo parte do princípio da seca ao qual se opõe a chuva fecundante. Pensamos que, simbolicamente, a sua presença neste desenho e nesta narrativa leva-nos mais a considerá-lo como algo que está no centro do céu, da mesma forma que o coração está no centro do ser desta criança (Chevalier, & Gheerbrant, 1994).

Enquadramos este desenho num universo sintético simbólico sincrónico (USSS) de forma bi-polar porque percebemos a dualidade existente entre o que esta criança considera ser o bem e o mal, sendo que esse dualismo é articulado de uma forma funcional e não autodestrutiva e, também, porque se percebe alguma luta por um único projeto existencial (fazer o bem). Percebemos que a *personagem* não satisfaz uma caraterística deste tipo de universos, uma vez que não é sujeito de duas ações distintas com o desdobramento em dois personagens diferentes. No entanto, parece-nos que participa em simultâneo de dois universos (heroico e místico), sendo que todos os elementos estão presentes e ajudam na sua criação.

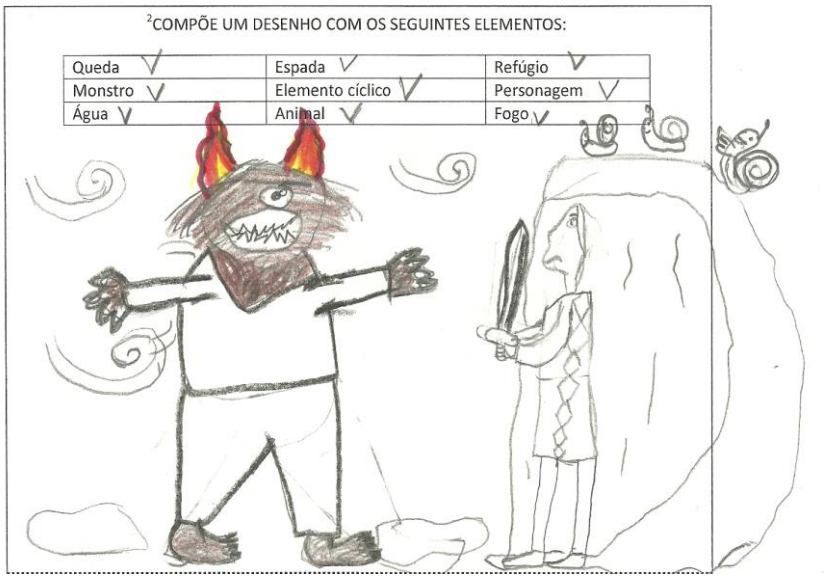


Figura 32. Composição: micro-universo mítico do tipo heroico impuro realizada por um sujeito do sexo feminino com 10 anos (CF13)

Narrativa 13

> *Um cavaleiro corajoso tinha a missão de matar o monstro dos cornos de fogo.*
> *Na floresta tinha acabado de chover e estava muito vento, mas o cavaleiro com a sua espada matou o monstro e salvou o reino.* (CF13).

No desenho desta criança autora percebemos a existência de alguns elementos justapostos e sem qualquer tipo de integração na cena heroica, pois embora esta criança dê muito realce ao *monstro devorador*, à *personagem* e à *espada*, insere elementos pouco congruentes com a temática (ou não), como o caso do *animal* (caracol) que parece dar continuidade ao *elemento cíclico* desenhado (vento). O caracol simboliza para esta criança vida e, se repararmos bem, os três caracóis desenhados aparecem por cima do refúgio onde a personagem se encontra. O caracol é um arquétipo que simboliza o tema do "eterno retorno". Universalmente encontra-se associado ao símbolo lunar e indica regeneração periódica. Como salientam Chevalier e Gheerbrant (1994) "o caracol mostra e esconde os seus cornos tal como a Lua aparece e desaparece; morte e renascimento, tema do eterno retorno" (p.158). O caracol simboliza também movimento na permanência, sendo um glifo universal da temporalidade e das flutuações de mudança e, se repararmos, é um dos caracóis que está a simbolizar o elemento *queda*. O *elemento cíclico* (vento) é um arquétipo que ajuda na criação deste universo mítico heroico.

O *fogo* aparece associado ao *monstro devorador*, sendo um monstro temível com cornos de fogo, símbolo da necessidade de uma regeneração, embora nos remeta para um momento de angústia e quiçá de morte. Este monstro possui caraterísticas disformes, caóticas e tenebrosas e simboliza para esta criança morte.

Relativamente à ideia central refere que pretendeu que a sua história falasse "do cavaleiro mais corajoso de um reino a matar um monstro terrível com cornos de fogo". Tudo partiu da sua imaginação e perante os nove elementos presentes no texto narrativo considera como essenciais "o fogo, a espada, o monstro e a personagem" e eliminava o elemento *água* porque "não precisava que o refúgio estivesse molhado e de ter desenhado poças de água". Por tal, a *água*, segundo ela, simboliza divertimento. A cena termina como descreve "com o monstro morto e com o cavaleiro cansado de lutar". Se fizesse parte da cena seria um caracol e "estaria sentada a ver o monstro e o cavaleiro, enquanto o outro caracol caía", por causa do *elemento cíclico* (vento).

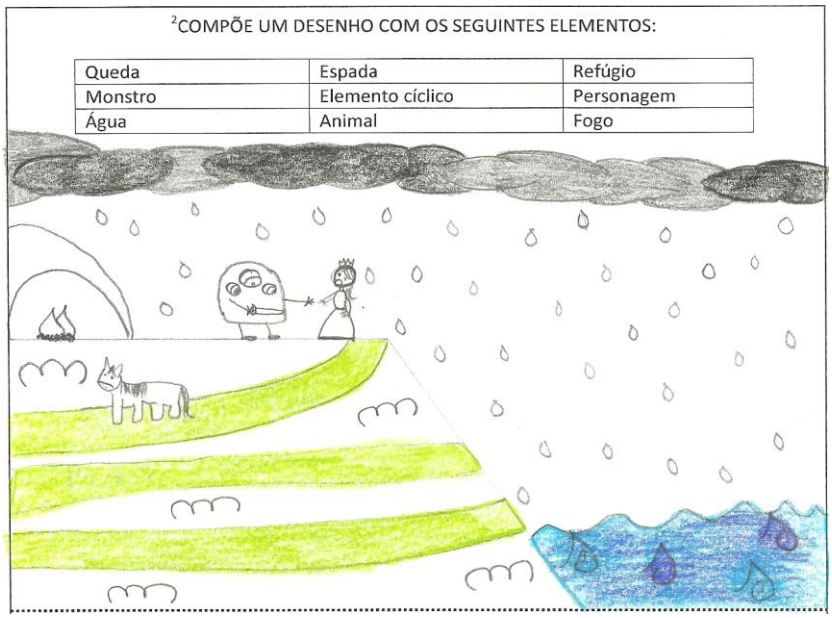


Figura 33. Composição: universo mítico do tipo heroico negativo realizada por um sujeito do sexo feminino com 10 anos (CF14)

Narrativa 14

> *Era uma vez uma princesa chamada Aurora. A Aurora um dia fugiu do castelo com o seu cavalo. A chuva estava a chegar e ela tinha frio e fome. Passado algum tempo avistou uma gruta e decidiu ir até lá. Na gruta havia uma fogueira e muita comida. Então, decidiu lá ficar. A gruta ficava à beira mar e ela estava com um bocadinho de medo. Ela adormeceu na gruta com o seu cavalo. O pior é que a gruta tinha dono que era um monstro com poderes mágicos que ficou furioso quando viu a menina na gruta. O cavalo fugiu quando viu o monstro, deixando Aurora para trás. O monstro queria matar Aurora e deitá-la ao mar* (CF14).

Os nove elementos neste protocolo estão dispostos na cena de forma unificada e funcional, pois todos eles concorrem de igual forma para criarem um universo mítico, neste caso negativo, pois a princesa Aurora (*personagem*) vivencia momentos de angústia que não consegue resolver. Embora tenha encontrado um *refúgio* (gruta) com fogueira e comida no cimo de uma montanha (representando a *queda*), foi precisamente nesse *refúgio* que apareceu o *monstro devorador*, deixando a princesa numa posição de queda para o mar ou de confronto com o *monstro devorador*, de facto uma situação dramática muito desfavorável, alimentada pela situação de fuga do *animal* (cavalo) que seria a sua única forma de salvação. Dado que o nascimento do herói é contado no feminino, temos diante de nós, como nos diz Burkert (2001), uma "estrutura da 'tragédia da donzela', da 'heroína perseguida'", ou seja, um esquema básico muito simples: "uma rapariga, saída da segurança da família e da infância, é em primeiro lugar apresentada em solidão idílica – contudo pode tratar-se de uma prisão" (p.26).

O arquétipo do cavalo é ao mesmo tempo portador de morte e de vida, sendo também considerado pelos psicanalistas um arquétipo vizinho do da Mãe. Na verdade o cavalo abandona a princesa deixando-a enfrentar sozinha um obstáculo (monstro) que teria de ultrapassar para ter acesso a um tesouro "material, biológico ou espiritual" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.455). O *elemento cíclico* encontra-se representado pela chuva que surge na terra a partir de nuvens negras e, sendo filha delas, "reúne os símbolos do fogo (relâmpago) e da água" e apresenta "o duplo significado de fertilização espiritual e material" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.193). Para esta criança a chuva simboliza frio e medo. A nuvem também se reveste de um significado simbólico sob diversos aspetos e um dos principais é a sua natureza confusa e mal definida, mas pensamos que neste caso se associa ao papel de nuvem produtora de chuva, enquanto atividade celeste (Chevalier, & Gheerbrant, 1994). A ideia central desta composição, no dizer da sua autora, foi a do "monstro querer matar e magoar a princesa sem ter razões para isso" e não hesitou na escolha desta ideia. Inspirou-se nos filmes da *Bela Adormecida* e dos *Monstros*. Considera, como elementos essenciais, a *personagem*, a *queda* e a *espada* (embora não esteja desenhada porque é "uma espada mágica") e eliminava o *animal* (cavalo) justificando que "não é tão importante", embora seja para ela um animal muito poderoso. Quando questionada sobre o término da cena refere o seguinte: "a princesa conseguiu escapar do monstro que a queria matar e aprendeu que não devia fugir de casa". Se participasse diretamente na cena que desenhou "seria a princesa Aurora e, ao contrário dela, não fugia de casa porque podia haver muitos perigos" e acrescenta que se fosse a princesa "matava o monstro, coisa que ela não fez".

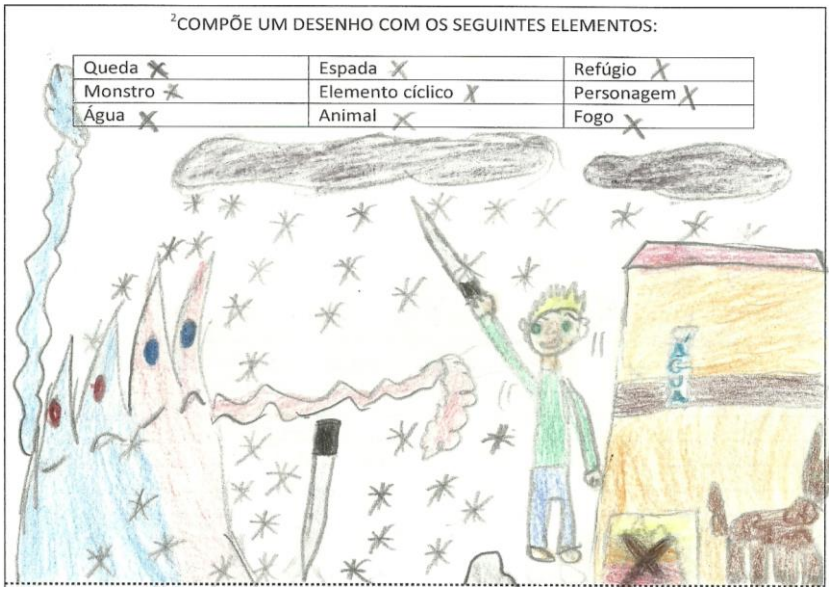


Figura 34. Composição: duplo universo existencial (DUEX) de forma diacrónica realizada por um sujeito do sexo masculino com 9 anos (CM15)

Narrativa 15

> *Eu desenhei um monstro, uma espada no chão e um cavaleiro. Também desenhei uma casa com uma lareira, um cão e água. Duma nuvem caía uma tempestade de neve. Deu-se uma luta entre o monstro e o cavaleiro. O cavaleiro conseguiu ganhar e regressou ao aconchego do lar* (CM15).

Nesta realização podemos atender à existência de uma bipolaridade entre as cenas heroica e mística, daí a considerarmos no tipo duplo universo existencial (DUEX). Ainda dentro deste duplo universo existencial a produção desta criança autora é do subtipo diacrónico uma vez que a *personagem* (cavaleiro) vivencia episódios existenciais sucessivos (vida calma, tempestade de neve, luta contra o monstro devorador, regresso ao aconchego do lar).

No desenho estão bem presentes os nove elementos e cada um deles permite-nos a realização de leituras. A *queda* (neve) e o *monstro devorador* são arquétipos que, estando associados à angústia e à morte, como podemos perceber não se separam e a luta (cena heroica) acontecesse numa tempestade (*elemento cíclico*) de neve. A *espada* encontra-se na mão do cavaleiro (*personagem*) que, ainda empunhada, desarma o *monstro devorador* que também possuía uma espada igual, facto este que nos pode remeter para uma atmosfera do insólito (Estrada, 2002). A *espada* ajuda então na criação de um universo mítico, bem como o *refúgio* e o *elemento cíclico* (tempestade).

Os arquétipos considerados por Y. Durand (2005) como adjuvantes (*água*, *fogo* e *animal*) encontram-se juntos, no *refúgio*, à espera do cavaleiro para lhe proporcionar aconchego no seu regresso. O cavaleiro (*personagem*) é, de facto, a imagem simbolizante que centra sobre si toda a cena dramática.

A ideia central em torno da qual construiu a composição foi a de que “o cavaleiro lutou contra o monstro e o cavaleiro ganhou”. Não hesitou na seleção desta ideia e não recorreu a “nenhum livro” para se inspirar. Os seus elementos essenciais foram o cavaleiro (*personagem*) e o *monstro devorador* e gostaria de eliminar a *água*, o *fogo* e a *queda*, sem justificar o motivo. A *água* simboliza, para esta criança, bebida. O *fogo* simboliza ajuda e a *queda* frio e dor.

A criança autora refere que a cena termina com o cavaleiro a derrotar o monstro e assim “já ninguém o perseguia e podia viver uma vida calma”. Se tivesse de integrar a cena refere: “seria o cavaleiro e mandava todas as minhas tropas e atacavam o monstro por mim”.

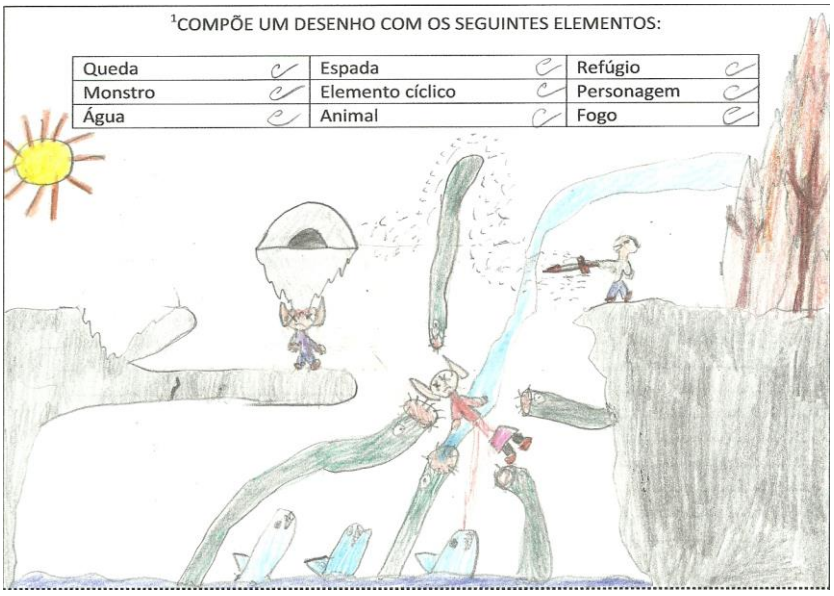


Figura 35. Composição: micro-universo mítico do tipo duplo universo existencial (DUEX) diacrónico de forma progressiva realizada por um sujeito do sexo masculino com 10 anos (CM16)

Narrativa 16

> *Eu estava a correr atrás de um monstro e da mulher dele que cuspiam fogo e incendiavam a floresta. Quando chegaram a um penhasco, o monstro saltou para a outra margem, mas eu cortei a mulher do monstro ao meio e ela caiu. Depois com a minha espada mágica fiz aparecer um refúgio e deixei cair a espada em cima do monstro. Com o barulho apareceram tubarões e enguias elétricas gigantes que devoraram a mulher do monstro. Eu, por trás, tinha muitas chamas que poderiam facilmente queimar-me. Uma enguia elétrica apagou as chamas e eu consegui fugir.* (CF16).

Reparemos no valor semântico, quer do desenho, quer da narrativa desta criança autora. O *monstro devorador* é desdobrado (monstro e mulher do monstro), sendo que o monstro do sexo masculino salta para o outro lado do penhasco e a mulher do monstro (sexo feminino) é cortada ao meio pelo herói (*personagem*). Constitui-se assim o *monstro devorador* como uma figura arquetipal que representa o esforço, o domínio do medo e o heroísmo deste herói que possui para sua defesa uma espada mágica que serve, para além da defesa contra o monstro, para fazer aparecer coisas (*refúgio*). A *espada* tem aqui três funções: (i) a de cortar e separar ao meio a mulher do monstro, (ii) a de possibilitar a satisfação de desejos (porque é mágica), e, (iii) a de ser atirada para o monstro.

Percebe-se a progressão dos acontecimentos no desenho, sendo estes corroborados pela narrativa. A cena inicial começa logo com a expressão “eu estava a correr atrás de um monstro e da mulher dele” e, depois, acontecem todas as cenas de uma forma progressiva (o salto do monstro, o corte da mulher do monstro e a queda para a água, o aparecimento do refúgio e o atirar da espada para o monstro, o aparecimento de

tubarões e enguias elétricas que devoraram a mulher do monstro, a ajuda da enguia no combate ao incêndio da floresta). Temos aqui bem presente um animal (enguia elétrica) no papel de adjuvante, pois ajuda o herói ao combater as chamas que podiam queimá-lo.

A criança autora construiu a sua composição em torno da ideia central de que o herói (ela própria) "conseguiu defender-se matando os monstros" e hesitou aquando do desenho do elemento *refúgio*, pois primeiro pensou colocar o "refúgio no chão", mas depois desistiu dessa ideia e resolveu colocá-lo "em cima do monstro" do outro lado do penhasco "para cair em cima do monstro". Inspirou-se em livros que já leu, filmes e na série televisiva intitulada *Pokémon*. Todos os elementos foram essenciais para a elaboração do desenho e não eliminava nenhum. A cena termina com o herói a ir-se embora depois da enguia elétrica ter apagado o fogo da floresta e se participasse diretamente da cena "também estaria em cima de uma enguia elétrica a apagar o fogo". Refere que o sol (*elemento cíclico*) serve para dar luz ao desenho e simboliza para esta criança vida. Como já dissemos o sol representa luz, calor e vida e os seus raios representam as influências celestes. Iconicamente temos um sol com raios retilíneos sendo que serve para reforçar simbolicamente a luz e o calor (Chevalier, & Gheerbrant, 1994). O mar (elemento que representa a *água*) simboliza para esta criança vida, pois contém animais e serve para apagar as chamas que consomem a floresta. Neste sentido, o elemento *fogo* simboliza dor. Toda a cena está impregnada de um heroísmo e de um misticismo simbólico, cujo elemento estímulo (*personagem*) é de facto o elemento de toda a dramatização e o centro das atenções. Este desenho e respetiva narrativa permitem ainda imensas leituras que deixamos em aberto (*vide* Anexo V).

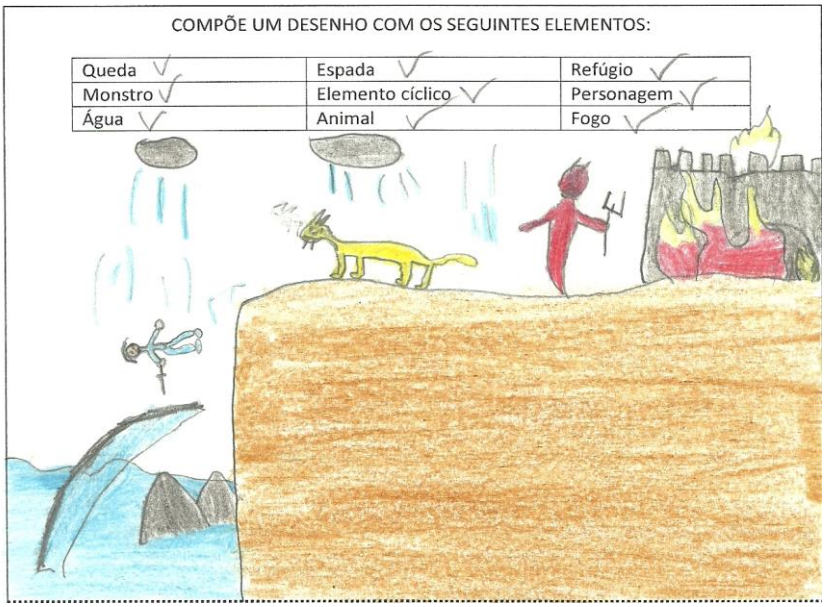


Figura 36. Composição: duplo universo existencial (DUEX) de forma negativa realizada por um sujeito do sexo masculino com 8 anos (CM17)

Narrativa 17

> *Eu desenhei um príncipe que queria salvar uma princesa. A princesa estava guardada por um lince para a proteger. A princesa morreu queimada e o príncipe caiu em cima de duas rochas e depois afogou-se no mar.*
> *O tempo estava mau, havia uma grande tempestade e o mar estava bravo e fazia muitas ondas* (CM17).

O mar é, em "virtude da sua extensão, aparentemente sem limites", a imagem da "indistinção primordial, da indeterminação inicial" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.481). É também, "quando está agitado, a extensão incerta cuja travessia perigosa condiciona a chegada à margem" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.482).

No desenho desta criança autora e respetiva narrativa toda a cena é rica em ocorrências dramáticas e que o herói não consegue resolver. A *personagem* (príncipe) quer salvar uma princesa que está guardada por um lince para a proteger. O *monstro devorador* aparece sobre a forma do Diabo que possui um tridente (arma) e que aparece entre o animal selvagem (lince) que guarda um tesouro (a princesa) e o castelo onde esta se encontra e que não consegue salvar, pois morre queimada. O Diabo "simboliza todas as forças que perturbam, ensombram, enfraquecem a consciência e fazem virar-se para o indeterminado e para o ambivalente: centro de noite" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.264). Percebe-se no desenho e na narrativa a não existência de qualquer tipo de confronto entre o herói e o monstro (Diabo) ou entre o animal (protetor da princesa) e o monstro, ou seja, a princesa morre não pela ação direta e heroica de um determinado herói (*personagem* e/ou *animal*), mas por ação do *fogo* que simboliza para esta criança "algo quente e mortífero". Nenhum dos nove elementos desenhados é tido por esta criança como adjuvante. O *animal* (lince) que tinha como desígnio proteger a princesa não conseguiu cumprir com esse papel e desconhece-se o seu fim. Sendo um animal selvagem e agressivo era suposto que pudéssemos associá-lo a sentimentos poderosos de bestialidade e de agressão, mas no caso em específico apraz-nos referir que ele aparece espontaneamente dando corpo ao esquema do animado, sendo mais sensível ao movimento, logo mais capaz de proteger o tesouro (princesa) que se encontra numa montanha dentro do *refúgio* (castelo).

No preenchimento do formulário do teste AT.9 esta criança autora refere que a ideia central da sua composição se situa em torno de um "duelo" e que se inspirou no filme *Piratas das Caraíbas.* Os elementos essenciais são "o lince, o príncipe e o Diabo" e eliminava o *elemento cíclico* (chuva) porque simboliza para ela "tristeza". Reitera o final da cena, quando questionada sobre a forma como termina: "o Diabo venceu e o príncipe afundou-se no mar". Se participasse diretamente na cena "estaria a tentar salvar o príncipe para não morrer afogado". A *queda* do príncipe (*personagem*) para um mar revolto simboliza "dor e morte". A *espada* (elemento que não chega a ser usado) presente na mão do príncipe simboliza para

esta criança "sangue". O mar bravo (elemento *água*) significa "algo forte". De facto, as águas em movimento de um mar revolto simbolizam "um estado transitório entre as possibilidades ainda informais e as realidades formais, uma situação de ambivalência que é a da incerteza, da dúvida, da indecisão, e que pode terminar bem ou mal" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.439). Neste caso, toda a cena é dramática ao morrer o príncipe e a princesa. O *happy ending* parece acontecer somente para o Diabo que conseguiu os seus propósitos de maledicência.



Figura 37. Composição: universo mítico do tipo místico impuro realizada por um sujeito do sexo masculino com 8 anos (CM18)

Narrativa 18

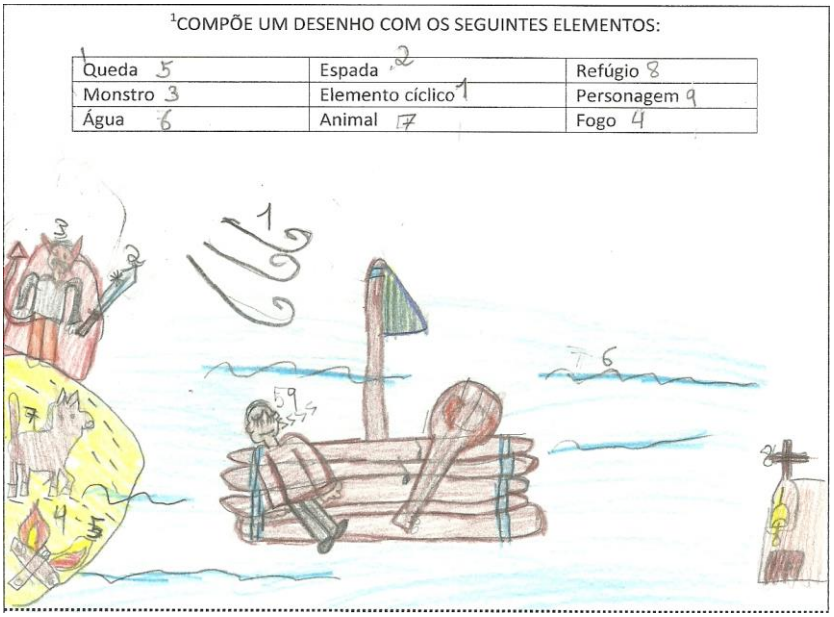
> *Era uma vez dois irmãos, o Diogo e o Miguel que andavam à procura de um abrigo. No meio do caminho o Miguel encontrou uma gata e o Diogo decidiu chamar-lhe Helder. Então, os três seguiram o seu caminho. Uns passos mais à frente viram uma fonte de água e beberam. Mais à frente encontraram uma espada e levaram-na. Chegaram a uma aldeia e viram uma casa que estava vazia. Entraram e ficaram lá dormir. No outro dia a aldeia estava com fogo nos telhados. O Miguel caiu e, no céu, estava um dragão. O Miguel e o Diogo, com a sua espada, derrotaram o dragão* (CM18).

Enquadramos o desenho desta criança autora num universo mítico do tipo místico impuro por consideramos que tem caraterísticas próprias desta categoria, nomeadamente por se notar a presença de figuras que têm um papel pouco congruente com a temática heroica e por possuir alguns elementos sem qualquer tipo de integração na cena (*água* e *animal*), embora o relato expresso na narrativa nos dê outros indícios. A narrativa apresenta a cena por etapas, partindo da procura de um abrigo (*refúgio*) por parte dos dois irmãos. Nessa procura foram vivenciando diversas situações (encontraram uma gata, beberam

água, encontraram uma espada, e, finalmente, chegaram a uma aldeia e encontraram uma casa vazia – *refúgio*). Um dia depois a aldeia acordou sobressaltada com fogo nos telhados das casas e pela presença de um dragão no céu. O simbolismo atribuído ao dragão é ambivalente, embora aqui nos pareça associado aos relâmpagos (*elemento cíclico*) e simboliza também, "as funções reais e os ritmos da vida que garantem a ordem e a prosperidade" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.273).

O elemento *personagem* é assumido por dois irmãos que lutam contra um dragão para salvarem a aldeia contra todo o mal que este possa causar. Não se assiste à luta heroica e, no momento em que se preparam para lutar com o dragão, um dos irmãos sofre uma queda, simbolizando para esta criança "dor". Depreendemos pela cena dramática que a luta com o monstro devorador (dragão) ocorre apenas com um dos irmãos, mesmo porque só existe uma espada que simboliza para a criança autora "corte". O *refúgio* é, para esta criança, um símbolo de "proteção" e em oposição o fogo simboliza "destruição".

A ideia central é "uma guerra em que o Diogo e o Miguel lutam contra um dragão". Hesitou no desenho do monstro devorador, isto porque também podia ter feito "um minotauro, um lobisomem ou um dinossauro". Inspirou-se numa história e num filme que retratava "um dragão que tinha destruído uma aldeia". Considera como elementos essenciais "a personagem, o monstro, o abrigo, a espada, o elemento cíclico e o fogo" e eliminava "a água, a queda e o animal". A cena imaginada termina com "a derrota do dragão e com a morte da gata por ter saído do refúgio". Se participasse da cena estaria "na rua e ajudaria o irmão a derrotar o dragão".


[1]COMPÕE UM DESENHO COM OS SEGUINTES ELEMENTOS:

Queda 5	Espada 2	Refúgio 8
Monstro 3	Elemento cíclico 1	Personagem 9
Água 6	Animal 7	Fogo 4

Figura 38. Composição: micro-universo mítico do tipo pseudo-destruturado (PSD) realizada por um sujeito do sexo feminino com 8 anos (CF19)

Narrativa 19

> *No meu desenho fiz legendas de um até nove. O número um explica o elemento cíclico que é o vento. O número dois explica a espada. O número três explica o monstro que é um diabo. O número quatro explica o fogo. O cinco quer dizer que o fogo provocou uma queda de árvores na floresta. O número seis quer dizer que a água do mar é salgada. O número sete quer dizer que o animal é um cavalo. O número oito explica que o refúgio é uma igreja e o número nove explica a personagem* (CF19).

Na representação icónica expressa na figura 38 podemos perceber alguma coerência na colocação dos diferentes elementos, embora estejam numerados com alguma intencionalidade. Esta numeração serve então para que esta criança autora pudesse, posteriormente, descrever o que representa para ela cada um dos elementos que desenhou, mas a narrativa surge sem grande coerência semântica. Neste sentido, consideramos que a representação icónica e a narrativa juntas oferecem a necessária orientação para que possamos reconhecer-lhe alguma coerência semântica e considerá-la pertencente a um micro-universo mítico do tipo pseudo-destruturado. Para esta categorização tivemos de atender em simultâneo a ambos os registos para nos certificarmos se as representações eram (ou não) de caráter arbitrário para compreendermos qual deles faz parte de um universo mítico organizado.

A criança autora do desenho e da narrativa em análise, aquando do preenchimento do restante formulário do teste AT.9, atribuiu um título para designar a ideia central: “O príncipe e o diabo”. Houve alguma hesitação na escolha entre duas situações que envolviam o elemento *personagem* (príncipe): em primeiro lugar “tinha escolhido o príncipe para a representação da queda”, mas depois mudou “para que fosse o fogo a fazer cair árvores”. Diz ter-se inspirado “no filme *Peter Pan na realidade* e numa história de Alexandre Parafita que leu na biblioteca da escola”. Considera como elementos essenciais o príncipe (*personagem*), a arma (*espada*) e a igreja (*refúgio*). Gostaria de eliminar o *monstro devorador* “porque é muito assustador e o desenho fica muito cheio”.

A cena termina “com o príncipe e a princesa que foram viver para os mares do sul felizes para sempre” e, se participasse na cena, “estaria no barco a tentar acordar o príncipe para o avisar” da presença do monstro devorador (Diabo).

A *espada*, como podemos observar, encontra-se na mão do diabo, facto que remete para alguma insegurança e introduz o leitor, como já dissemos anteriormente, numa atmosfera do insólito. Ficamos sem perceber o desfecho da cena, pois se o monstro é aquele que possui a espada, o príncipe encontra-se no barco a dormir, logo não existe nenhuma cena heroica.

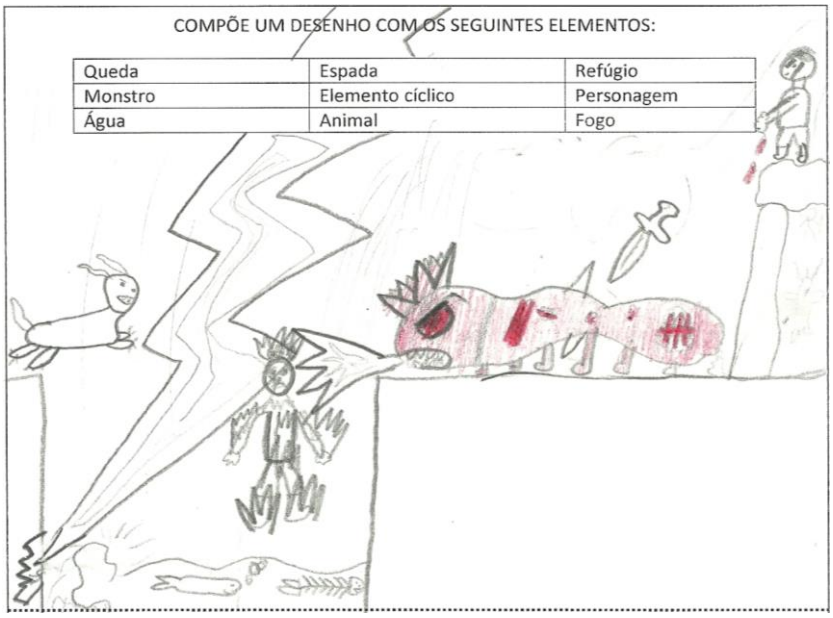


Figura 39. Composição micro universo mítico do tipo místico negativo realizada por um sujeito do sexo masculino com 8 anos (CM20)

Narrativa 20

> *Eu desenhei um trovão a destruir o chão. Um cão a saltar em cima do trovão. Um monstro prestes a morrer e um homem a cair para a água. Desenhei também um peixe vivo e outro morto. Um homem em cima de um refúgio a atirar a espada ao monstro* (CM20).

Nesta representação os elementos agrupam-se de tal forma que conseguimos perceber uma determinada coerência semântica entre eles, facto que não acontece no relato. Percebemos a negatividade da cena dramática que se encontra centralizada no monstro devorador e que tem, para esta criança autora, a função de dificultar. A cena desenvolve-se num micro universo mítico do tipo místico de forma negativa em que o monstro, representando todo o tipo de violência, tem associado a ele o trovão destruidor, o animal (cão) a saltar em cima de um trovão, a espada lançada para o matar, um homem a cair para a água e um peixe morto. O *monstro devorador* representa também para esta criança autora o elemento *fogo* e simboliza para ela morte.

Observamos na representação a figura de um peixe vivo e de um peixe morto, reforçada pela expressão escrita: “desenhei também um peixe vivo e outro morto”. Tornou-se difícil para nós realizar a leitura desta representação. Pensamos poder inferir que o peixe vivo poderá representar o bem, pois enquanto símbolo das águas pode estar associado “ao nascimento ou à restauração cíclica (…). Ele é ao mesmo tempo *Salvador* e instrumento de revelação” (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.515). No seu estado morto (em esqueleto) poderemos associá-lo ao mal, já que pode ser a personificação da morte,

embora nos pareça que "não representa uma morte estática, um estado definitivo, mas sim uma morte dinâmica, se se pode dizer assim, anunciadora e instrumento de uma nova forma de vida" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.305). Curiosamente um dos elementos que esta criança gostaria de eliminar seria, para além da *queda* e do trovão (*elemento cíclico*), o peixe morto.

Os elementos essenciais em torno dos quais esta criança autora construiu o desenho foram o *refúgio*, o *monstro devorador* e a *espada*, com o propósito de se abrigar (a sua zona de conforto), de se assustar e de lutar, respetivamente. O *refúgio* está localizado atrás do *monstro devorador* e o elemento *personagem* está posicionado por cima do *refúgio* e é dessa posição (mais alta do que a do monstro) que lança a *espada* (sem existir confronto direto). Elementos que, a par do trovão (*elemento cíclico*), ajudam na criação de um micro universo mítico.

A ideia central em torno da qual esta criança construiu a sua composição foi, sem hesitar, o *monstro devorador*. Inspirou-se num conto de Alexandre Parafita e no filme *Tempestade Parte III.* A cena que imaginou termina de uma forma dramática: "O monstro morreu e o homem foi gravemente ferido e levado para o hospital". Se participasse na cena "matava o monstro na terra".

O *animal* (cão) e a *água*, enquanto elementos responsáveis por reforçar outros elementos e, por tal, designados por adjuvantes, não nos parece que tenham um papel assim tão significativo. Parece-nos que surge o *anima*l (cão) para fazer com que o texto rime: "Eu desenhei um trovão a destruir o chão. Um cão a saltar em cima do trovão". O elemento *água* representado por um mar ecotomizado (pois parece ter desaparecido) foi desenhado com o propósito de apagar o fogo (*monstro devorador*) e simboliza para esta criança "vida e também morte se nos afogarmos". Pensamos poder criar aqui alguma transdução com o peixe vivo e o peixe morto desenhados.

1.1.2. Análise morfológica, funcional e simbólica dos nove elementos nos universos míticos

No ponto anterior tratamos de classificar os micro-universos simbólicos e fazer a análise às representações icónicas e às narrativas elaboradas por 20 crianças, a partir de nove palavras-chave.

Trataremos neste ponto, e em cada um dos seus subpontos, de fazer uma análise morfológica, funcional e simbólica a cada um dos elementos *queda*, *espada*, *refúgio*, *monstro devorador*, *elemento cíclico*, *personagem*, *água*, *animal* e *fogo*, representados

nos testes AT.9, realizados pelas 152 crianças, com a intencionalidade de percebermos as possibilidades morfológicas e semânticas criadas e como é que esses elementos se estruturam dentro dos universos míticos.

Nesta análise, sustentadas nos dados recolhidos através da questão 2 presente na página 2 do teste AT.9 (*vide* figura 40) atenderemos, por exemplo, ao facto de que o monstro pode ser visto em diferentes perspetivas e simbolizado por imagens variadas (dragão, homem, ogre, etc.) e que o *fogo* tem múltiplas funções (perigo, aquecimento, conforto, cenário dantesco, etc.) e que o simbolismo do *animal* pode ser referido como valores opostos, por exemplo amizade/traição, esperança/fatalidade, etc.

2. No quadro que se segue completa cada coluna tendo em conta:
   1.º - Pelo que representaste cada um dos 9 elementos do teu desenho (coluna **A**)
   2.º - O papel, o propósito de cada uma de tuas representações (coluna **B**)
   3.º - O que simboliza para ti cada um dos elementos do texto (coluna **C**)

	A	B	C
Elementos	Representado por...	Qual o propósito...	Simboliza para mim...
Queda			
Espada			
Refúgio			
Monstro			
Elemento cíclico			
Personagem			
Água			
Animal			
Fogo			

Figura 40. Quadro presente no teste AT.9 com as respetivas indicações de preenchimento

Perceberemos ao longo da análise a cada um dos elementos que as imagens (representado por…) têm uma determinada função (qual o propósito…) e simbolizam algo (simboliza para mim…). Iremos perceber que, ao longo da análise, as imagens simbólicas, ou seja, as possibilidades semânticas e morfológicas para os nove elementos são tais que as condições de manifestação de um elemento em determinado micro-universo parecem ser *a priori* aleatórias.

1.1.2.1. Imagens, funções e simbolismos da *queda*

As imagens da *queda* encontram-se muito associadas a um dos restantes elementos arquetipais, em particular à *água* e à *personagem*, isto por designar um trajeto

arquetipal de *qualquer coisa que cai*, tendo demarcada uma determinada função e cujo simbolismo nos remete para a angústia e para a morte.

Na tabela 3 encontram-se inseridos os dados referentes aos 152 testes realizados. Vejamos as representações das crianças em torno das imagens da *queda* (representado por…), das funções (qual o propósito…) e dos simbolismos (simboliza para mim…).

Tabela 3. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre a *queda*

		N = 152 crianças	% Total
Representado por…	Menino(a)/rapaz	37	24,34
	Cavaleiro	4	02,63
	Príncipe/Princesa	6	03,95
	Monstro	21	13,82
	Mulher do monstro	1	00,66
	Uma pessoa	7	04,61
	Lágrima	1	00,66
	Água	23	15,13
	Chuva	5	03,29
	Animal	5	03,29
	Montanha	1	00,66
	Árvore	1	00,66
	Cascata	4	02,63
	Poço	3	01,97
	Rabina	1	00,66
	Incêndio/Fogo	3	01,97
	Omissos ou temas abstratos	29	19,08
	TOTAL	152	100,00
Qual o propósito…	Assustar	10	06,58
	Magoar	17	11,18
	Lutar	3	01,97
	Matar	12	07,89
	Trair	2	01,32
	Foguear	1	00,66
	Por causa de um monstro	9	05,92
	Cair/Tropeçar/Escorregar	34	22,37
	Atravessar	1	00,66
	Para se afundar	5	03,29
	Dificultar	4	02,63
	Ajudar	6	03,95
	Vento	1	00,66
	Omissos ou temas abstratos	47	31,02
	TOTAL	152	100,00
Simboliza para mim…	Sofrimento/Dor	77	50,66
	Tristeza	7	04,61
	Uma queda grande	8	05,26
	Morte	7	04,61
	Sangue	13	08,55
	Omissos ou temas abstratos	40	26,32
	TOTAL	152	100,00

Como podemos observar pela leitura dos dados da tabela 3 as crianças associam a *queda* a um dos outros elementos arquetipais – a *personagem* – representada na sua maioria por uma figura de *menino(a)/rapaz*, um *cavaleiro*, uma *pessoa.* Aparece também a figura do *monstro* e da *mulher do monstro*, mas numa situação de queda (de derrota por parte do herói). Também podemos perceber que as crianças associam a *queda* a alguns elementos naturais, como é o caso da *água,* da *chuva*, do *poço*, da *montanha*, da

árvore, da *cascata*, do *animal* (selvagem ou doméstico) e do *incêndio/fogo*, e fisiológicos (*lágrima*), entre outros. A *água* constitui também um forte estereótipo da imagem da *queda* e verifica-se nas estruturas heroica e mística, mas também nas estruturas do universo sintético simbólico. Existem ainda, como se percebe através dos dados registados na tabela 3, outras categorias de resposta que estando perfeitamente enquadradas em qualquer um dos universos míticos nos remetem, de igual forma, para a angústia e para a morte e que consideramos incluir numa só categoria (*Omissos ou temas abstratos*) devido ao seu significado mais metafórico, como por exemplo, a queda de objetos irreais.

No que diz respeito às funções que são atribuídas à *queda*, estas variam se considerarmos a sua representação. Em algumas representações entendemos que não lhe é atribuída nenhuma função, uma vez que o elemento *queda* foi desenhado separadamente dos restantes elementos ou simplesmente não aparece na narrativa gráfica. Outra situação que constatamos existir é quando o elemento *queda* não assume qualquer papel na narrativa mas a sua presença é isomórfica, isto é, o seu papel não é mencionado na narrativa, nem no questionário, mas a sua representação gráfica na cena integra-se com o tema em discussão, criando uma determinada homogeneidade entre os nove elementos. E, por fim, também consideramos a sua representação como heterogénea quando a sua presença não está adequada ou enquadrada no universo mítico imaginado. Percebemos que a *queda* é considerada por grande parte das crianças como um elemento que tem a função de fazer *cair/tropeçar/ escorregar*. Para além desta função também aparece como um elemento que ajuda a *personagem* a derrotar o *monstro devorador*, podendo servir como forma de *magoar*, *matar* ou *assustar*, dificultando a ação do monstro ou mesmo a do herói, mas também pode ser um elemento que ajuda o herói na cena, esteja ela integrada em qualquer um dos universos. Também aqui consideramos a existência da categoria *Omissos ou temas abstratos* onde incluímos, por exemplo, registos do género: *A mulher do monstro foi cortada e caiu*. Pensamos poder concluir que o propósito atribuído pelas crianças à presença do elemento *queda* nas cenas criadas prende-se com o tratamento simbólico que lhe é dado, ou seja, a *queda* não tem uma função específica e concreta para a concretização de uma determinada tarefa, mas representa uma ideia central (por exemplo a fraqueza do herói ou a *queda* do monstro) ou figurada, como por exemplo a representação de uma qualidade ou de um valor moral. A identificação destas particularidades foi-nos facilitada pelas respostas dadas no questionário AT.9, uma vez que nos possibilitou a distinção entre o papel e o simbolismo atribuído à *queda*.

No que diz respeito ao simbolismo atribuído ao elemento *queda* as crianças do estudo remetem mesmo para a angústia e para a morte, pois como podemos observar, os dados expressos na tabela 3 sugerem explicitamente este elemento ligado ao(à) *sofrimento/dor*, ao *sangue*, a uma *queda grande*, à *morte* e *tristeza*, bem como a outros símbolos que consideramos como omissos ou pertencentes a temas abstratos. Neste sentido, a *queda,* dado o seu simbolismo de angústia, refere-se à fraqueza do Homem, mas também à perda e ao sofrimento. Na verdade, não aparece qualquer simbolismo ligado aos valores da vida, ao contrário do estudo realizado por Y. Durand (1988) com adultos.

1.1.2.2. Imagens, funções e simbolismos da *espada*

A *espada* pertence ao conjunto dos arquétipos que ajudam na criação de um micro-universo mítico. Representa para Yves Durand (1988) três níveis de imagens simbólicas: ascensionais, espetaculares e diairéticos e tem como função o poder, sendo ainda um símbolo que se associa à bravura do herói. Contudo o poder atribuído a este elemento pode antever dois aspetos antagónicos, como já vimos, o destrutivo e o construtivo, podendo o destrutivo ser considerado positivo se tiver como objetivo a aplicação da ordem e da justiça, isto é quando separa o bem do mal e se sentencia o culpado. Vejamos as representações das crianças sobre este elemento arquetipal (*vide* Tabela 4).

Tabela 4. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre a *espada*

		N = 152 crianças	**% Total**
Representado por…	Espada	101	66,45
	Menino/Cavaleiro/Príncipe	6	03,95
	Excalibur	1	00,66
	Monstro	2	01,32
	Espada mágica	3	01,97
	Luta	29	19,08
	Omissos ou temas abstratos	10	06,58
	TOTAL	152	100,00
Qual o propósito…	Matar [o monstro]	52	34,21
	Lutar	58	38,16
	Defender	15	09,87
	Espetar	5	03,29
	Combater	10	06,58
	Destruir/Derrotar	2	01,32
	Magoar	5	03,29
	Omissos ou temas abstratos	5	03,29
	TOTAL	152	100,00
Simboliza para mim…	Guerra	8	05,26
	Sangue	12	07,89
	Agonia	3	01,97
	Morte	53	34,87
	Sofrimento/Dor	23	15,13
	Vida	6	03,95
	Poder	7	04,61
	Corte	1	00,66
	Combate/Luta	11	07,24
	Defesa/Proteção	8	05,26
	Medo	2	01,32

		N = 152 crianças	% Total
	Vitória	3	01,97
	Derrota	3	01,97
	Tristeza	2	01,32
	Perigo	1	00,66
	Omissos ou temas abstratos	9	05,92
	TOTAL	152	100,00

A *espada* é a arma privilegiada dos universos heroicos e é um elemento que morfologicamente se distingue muito bem do anterior, uma vez que ao contrário da *queda,* é um elemento que representa um objeto concreto e não "qualquer coisa que cai". Inversamente sabemos que a espada é um objeto conhecido por todas as crianças, cuja forma é simples e estereotipada. Assim, não nos surpreende o facto de 101 crianças terem associado o elemento *espada* a uma espada real (objeto). Contudo, a imagem associada à espada é modificada por algumas crianças autoras ao representarem esse elemento, por exemplo por um estado de *luta,* por personagens (*menino/cavaleiro/ príncipe*), pelo *monstro* e, também, por *espadas mágicas* ou pela legendária espada sagrada *Excalibur* (a espada que foi dada ao rei Artur pela Dama do Lago). Surgem ainda casos omissos ou situações que enquadramos em temas abstratos, uma vez que o elemento *espada* é transformado noutro tipo de arma ou serve apenas como elemento decorativo (imagens que consideramos como não simbólicas).

A análise morfológica da *espada* requer que distingamos as representações a ela associadas, ou seja, por um lado temos a espada real (enquanto objeto) e, por outro, o fio da espada (elemento que corta e separa). Também temos de considerar as diferenças entre o desenho em que a espada se encontra na mão de uma personagem (*vide* figuras 22, 23, 24, 27, 28, 32, 34, 35, 37), uma espada dirigida para o chão (*vide* figuras 25, 26, 31, 36), solta (*vide* figuras 20 e 39), descaraterizada (*vide* figura 29) ou nas mãos do monstro (*vide* figuras 21, 30, 33, 38), pois iconograficamente pode ser idêntico mas, semanticamente, seria errado entendermos que têm o mesmo significado. O(s) propósito(s) encontrado(s) por estas crianças autoras sobre a *espada* prende-se às ideias de *matar [o monstro]*; de *lutar*; de se *defender*; de *combater*; entre outras funções.

A *espada* simboliza para estas crianças muitos aspetos que poderemos classificar de bivalentes. Por um lado, surgem como negativos, ligados à morte (*morte*; *sofrimento/dor*; *sangue; combate/luta*; *guerra*; *agonia*; *derrota*; *medo*; *tristeza*; *perigo*; *corte*) e, por outro, como positivos, ligados à vida (*defesa/proteção*; *poder*; *vida*; *vitória*). Existe também a ocorrência de casos omissos ou de temas abstratos (cujo simbolismo consideramos abstrato, como por exemplo a *justiça* que tanto pode ser negativa como positiva, remetendo-nos para uma imagem alegórica).

1.1.2.3. Imagens, funções e simbolismos do *refúgio*

O elemento *refúgio* insere-se no regime noturno das imagens e envia-nos para as estruturas místicas, como já tivemos a oportunidade de referir anteriormente. Por si só a própria palavra indica-nos proteção e aconchego. Constitui-se num arquétipo que, a par dos elementos *espada* e *algo cíclico*, nos auxilia na criação de um micro-universo mítico. A imagem da figura materna salvaguarda aqui a representação do refúgio original, o primeiro de todos: o feto na barriga da mãe. No imaginário heroico o *refúgio* representa sempre um lugar de proteção contra um determinado perigo, ao passo que no imaginário místico simboliza bem-estar e vivência de uma vida pacífica. Analisamos, de seguida, os dados expressos na Tabela 5.

Tabela 5. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *refúgio*

		N = 152 crianças	% Total
Representado por…	Abrigo	4	02,63
	Igreja	7	04,61
	Casa	45	29,61
	Inventado para o monstro se esconder	1	00,66
	Gruta/caverna	39	25,66
	Quarto	1	00,66
	Armário	1	00,66
	Esconderijo	11	07,24
	Tenda	4	02,63
	Rocha	1	00,66
	Castelo	20	13,16
	Montanha	6	03,95
	Barco	2	01,32
	Cabana	2	01,32
	Árvore	2	01,32
	Omissos ou temas abstratos	6	03,95
	TOTAL	152	100,00
Qual o propósito…	Conforto	2	01,32
	Abrigar alguém	18	11,84
	Dormir	4	02,63
	Para se viver	2	01,32
	Esconder	74	48,68
	Proteger	43	28,29
	Guardar	3	01,97
	Omissos ou temas abstratos	6	03,95
	TOTAL	152	100,00
Simboliza para mim…	Esconderijo	15	09,87
	Um sítio seguro/segurança	68	44,74
	Proteção	25	16,45
	Conforto	7	04,61
	Medo	4	02,63
	Sorte	8	05,26
	Abrigo ou lar	17	11,18
	Família	2	01,32
	Omissos ou temas abstratos	6	03,95
	TOTAL	152	100,00

O elemento *refúgio* encontra-se representado nos desenhos destas crianças sob diferentes formas que, de uma forma ou de outra, se encontram gravadas na sua mente. Referimos, por exemplo, algumas delas: *casa*; *gruta*/caverna; *castelo*; e, *esconderijo.* De

facto as imagens que as crianças possuem sobre o *refúgio* vão ao encontro das encontradas por Yves Durand (1988) num estudo que realizou com pessoas adultas. Estas imagens situam-se em três categorias principais [casa comum (*casa*), habitat natural (*gruta/caverna*) e habitat construído (*abrigo*; *cabana*; *tenda*)], duas secundárias [área natural mal definida (*montanha*) e habitat do tipo elaborado (*castelo*; *igreja*)] e, ainda, outras imagens muito secundárias [espaços delimitados (*armário*; *quarto*); habitat de transporte (*barco*); *árvore*; *rocha*; *inventado para o monstro se esconder*]. Surgem ainda imagens alegóricas ou não figuradas, sendo significantes ou muito significantes no decurso da narrativa e que comportam imagens metafóricas (por exemplo *sonho*), difíceis de traduzir em imagens funcionais através do desenho ou do tipo de resposta que as crianças deram no questionário.

As funções atribuídas ao *refúgio* revelam-se também muito variadas e surgem sustentadas nas imagens criadas em torno deste elemento: um lugar que serve para *esconder*, *proteger*, *abrigar alguém*. É também um lugar de *conforto* que serve para *dormir*, *guardar* e mesmo *para se viver.* A frequência mais elevada é, de facto, a função protetora, quer porque permite esconder e abrigar, mas também porque protege. Confirma-se assim que é um elemento arquetipal que ajuda na criação de um micro-universo mítico (Y. Durand, 1988).

Se considerarmos o simbolismo atribuído pelas crianças numa perspetiva de classificação bipolar (vida/morte) percebemos que, na sua maioria, este elemento tem um significado positivo que as liga à vida, ao salientarem símbolos de proteção (*um sítio seguro/segurança*; *proteção*; *abrigo ou lar*; *esconderijo*), de sorte (*sorte*), de vida calma (*família*; *conforto*) e de medo (*medo*).

1.1.2.4. Imagens, funções e simbolismos do *monstro devorador*

O enfrentamento do *monstro devorador*, integrado por Gilbert Durand (1989) no regime diurno das imagens, acontece a partir do combate ou da fuga, provando a fase fatídica do tempo e da morte e corresponde à estrutura heroica. A função devoradora deste animal expressa-se na ideia de comer, morder, mastigar, etc. Simbolicamente este elemento arquetipal significa o guardião de algo muito valioso e exprime a ideia de regeneração, uma regeneração que nos conduz à imortalidade, traduzida em lutas e obstáculos que o Homem tem de ultrapassar. Neste sentido, este arquétipo significa o esforço e o domínio do medo e está associado aos ritos da iniciação.

Pensamos ter percebido, através das diferentes representações realizadas pelas 152 crianças que convocamos para este estudo, através do desenho, da narrativa e do questionário que, de facto, o "opositor do herói deve ser o mais possível perigoso e causador de medo, e de uma espécie tal que a sua derrota pré-determinada não desperta senão apaziguamento, por conseguinte, deve ser 'mau' no sentido mais verdadeiro" (Burkert, 2001, p.23). Também sabemos que em todas as civilizações nos deparamos com "imagens de monstros devoradores, antropófagos e psicopompos, que são símbolos da necessidade de uma regeneração" (Araújo, & Araújo, 2013, p.44). Vejamos as representações das crianças percebidas nas respostas dadas no questionário do teste AT.9 (*vide* Tabela 6).

Tabela 6. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *monstro devorador*

		N = 152 crianças	**% Total**
Representado por…	Fantasma	4	02,63
	Ogre	9	05,92
	Monstro	68	44,74
	Homem mau	10	06,58
	Dragão	6	03,95
	Lagarto	1	00,66
	Leão	1	00,66
	Gigante	8	05,26
	Bicho esquisito/Criatura de outro mundo	20	13,16
	Demónio/Diabo	20	13,16
	Omissos ou temas abstratos	5	03,29
	TOTAL	152	100,00
Qual o propósito…	Assustar/Aterrorizar	30	33,55
	Proteger	5	03,29
	Lutar	18	11,84
	Ser mau	6	03,95
	Ser perigoso	2	01,32
	Fazer mal	28	25,00
	Matar	17	11,18
	Dificultar	5	03,29
	Devorar	2	01,32
	Destruir	7	04,61
	Mandar em alguém	1	00,66
	Omissos ou temas abstratos	0	00,00
	TOTAL	152	100,00
Simboliza para mim…	Morte	11	07,24
	Medo/Terror	54	35,53
	Maldade	38	25,00
	Sangue	3	01,97
	Vingança	1	00,66
	Sofrimento/Dor	10	06,58
	Pesadelo	4	02,63
	Azar	4	02,63
	Imortalidade	1	00,66
	Grande desafio	2	01,32
	Mal	7	04,61
	Força	2	01,32
	Uma pessoa má	12	07,89
	Omissos ou temas abstratos	3	01,97
	TOTAL	152	100,00

A imagem atribuída ao elemento *monstro devorador* nas diferentes representações sobre este arquétipo conduz-nos à perceção de uma grande variedade de figurações, mas também nos permite discernir que em muitos casos nos transmite informação idêntica sobre o imaginário simbólico das crianças, isto devido ao facto da representação ser, por exemplo, em termos de grafismo, uma imagem mesmo animalesca (*monstro*), e essa representação ser constante. Constitui-se como figuração provável para representar o *monstro devorador* a figura de um *homem mau*, de seres imaginários (*ogre*; *gigante*; *dragão*), de seres do outro mundo (*bicho esquisito/criatura do outro mundo*; *fantasma*) ou mesmo de outras entidades que se diz intervirem nos assuntos dos homens (*Demónio/Diabo*). Podemos também constatar que a imagem do monstro *devorador* é algumas vezes traduzida por um animal (*lagarto*; *leão*). Surgem também no desenho temas abstratos, cuja descodificação é realizada na narrativa, como por exemplo o *monstro devorador* ser uma representação normal da *personagem* (herói) e este transformar-se em *monstro devorador*. Ou seja, em algumas representações a leitura realizada leva-nos a inferir que a figura do herói serve de disfarce para o aparecimento do *monstro devorador*.

As funções atribuídas ao *monstro devorador* apresentam-se também bastante variadas. A função *assustar/aterrorizar* representa a percentagem mais importante do inventário (33,55%), seguida das propostas *fazer mal* (25%), *lutar* (11,84%) e *matar* (11,18%), fazendo salientar o papel mais importante deste arquétipo como sendo a monstruosidade e a agressividade devorantes. A constatação destes e dos outros registos assinalados na tabela 5, sobre a função atribuída pelas crianças ao *monstro devorador*, revelam a importância do papel deste elemento arquetipal. As crianças têm noção de que o confronto com o *monstro devorador* exige um ataque direto de luta ou um perigo eminente, face ao qual o homem deve defender-se ou resignar-se a outro destino. Este ataque direto, por norma, é representado por um monstro zoomorfo muito agressivo, mas também aparecem outros registos como é o caso do *fogo*, ou ambos associados (monstro de fogo; monstro que cospe fogo). Por um lado, existem registos gráficos em que o monstro assume um papel mais simbólico do que propriamente funcional, ou seja, o monstro apresenta-se como uma figura que alegoricamente simboliza o perigo, o medo, um possível ataque ou apenas um arquétipo responsável por dificultar, devorar, destruir. Por outro, temos o *monstro devorador* a assumir um papel de utilidade, de proteção (03,29%) e que ajuda o herói, dando a noção da irreal função monstruosa e devorante.

O elemento *monstro devorador* é também, para além do elemento *queda*, um dos arquétipos que nos remete para a angústia e para a morte. Nota-se que, em algumas

representações, o *monstro devorador* dá término à existência do herói, transportando-nos para um micro universo mítico do tipo negativo. Encontramos, como podemos apurar através dos dados da tabela 6, no item "simboliza para mim…", mais símbolos ligados à morte (*morte*) e à angústia (*medo/terror*; *maldade*; *sofrimento/dor*; *pesadelo*; *sangue*; *pessoa má*; *mal*; *azar*; *vingança*) do que propriamente à vida (*grande desafio*; *força*; *imortalidade*). Através dos registos das crianças percebemos que também elas consideram este elemento arquetipal ligado à angústia e à morte. Encontramos três casos em que existe uma inversão simbólica inesperada (por exemplo de utilidade lúdica).

1.1.2.5. Imagens, funções e simbolismos do *elemento cíclico*

O *elemento cíclico* é um dos arquétipos que ajuda na criação de um micro-universo mítico. É um elemento que remete para o imaginário sintético, onde se pretende que exista uma harmonização dos contrários, mas pode também localizar-se num micro universo heroico ou místico. Integra-se em ambos os regimes (noturno e diurno) das imagens propostos por Gilbert Durand (1989, 2000a), mas salienta-se no regime noturno na dominante cíclica que agrupa as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, bem como os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos. Na Tabela 7 apresentamos as imagens, funções e simbolismos atribuídos pelas crianças a este elemento arquetipal.

Tabela 7. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *elemento cíclico*

		N = 152 crianças	**% Total**
Representado por…	Trovoada/relâmpagos	12	**07,89**
	Vento	23	**15,13**
	Tempestade	5	**03,29**
	Chuva	36	**23,68**
	Sol	44	**28,95**
	Verão	4	**02,63**
	Terramoto/Tsunami	3	**01,97**
	Primavera	3	**01,97**
	Vulcão	9	**05,92**
	Neve	10	**06,58**
	Lua	2	**01,32**
	Omissos ou temas abstratos	1	**00,66**
	TOTAL	152	**100,00**
Qual o propósito…	Dificultar/atrapalhar	43	**28,29**
	Fazer fogo	11	**07,24**
	Apagar o fogo	2	**01,32**
	Queimar	4	**02,63**
	Dar luz/Clarear	8	**05,26**
	Chover	29	**19,08**
	Cair	2	**01,32**
	Afastar coisas más	2	**01,32**
	Para dar mais ação	2	**01,32**
	Aquecer/calor	31	**20,39**
	Enfeitar	3	**01,97**

		N = 152 crianças	% Total
	Mau tempo	10	**06,58**
	Lutar	3	**01,97**
	Ajudar	1	**00,66**
	Omissos ou temas abstratos	1	**00,66**
	TOTAL	152	**100,00**
Simboliza para mim…	Medo/Terror	23	**15,13**
	Frio	25	**16,45**
	Morte	3	**01,97**
	Tristeza	8	**05,26**
	Alegria/Felicidade	16	**10,53**
	Vida	2	**01,32**
	Dor	5	**03,29**
	Sorte	1	**00,66**
	Força	2	**01,32**
	Raiva	1	**00,66**
	Brilho/Luz	22	**14,47**
	Água	2	**01,32**
	Obstáculo	1	**00,66**
	Destruição	40	**26,32**
	Omissos ou temas abstratos	1	**00,66**
	TOTAL	152	**100,00**

A análise morfológica do *elemento cíclico* remete-nos para estados do tempo (*trovoada/relâmpagos*; *vento*; *tempestade*; *chuva*; *neve*), fenómenos naturais (*terramoto/tsunami*; *vulcão*), estações do ano (*verão*; *primavera*) e para alguns astros e satélites (*sol*; *lua*). Surgem também outras figurações abstratas. Como se pode constatar a iconografia do *elemento cíclico* reparte-se apenas por elementos da natureza sem a intervenção do Homem.

Na tabela também podemos aceder à repartição das funções atribuídas pelas crianças ao *elemento cíclico*. A informação obtida nos testes AT.9 revela-nos que podemos categorizá-la em alguns tipos, nomeadamente: de utilidade (ou seja, como adjuvante da *personagem*) (*aquecer/calor*; *fazer fogo*; *dar luz/clarear*; *afastar coisas más*; *apagar o fogo; ajudar*); de perigo (*dificultar/atrapalhar; lutar*; *cair*; *queimar*), de estados do tempo (*chover*; *mau tempo*), de ação (*para dar mais ação*) ou serve, simplesmente, como adorno na narrativa gráfica (*enfeitar*).

Salientam-se também as principais categorias dos símbolos ligados ao elemento arquetipal em análise (*elemento cíclico*). Se separarmos os símbolos que consideramos ligados à vida (*brilho/luz*; *alegria/felicidade*; *força*; *água*; *vida*; *sorte*) dos ligados à angústia (*frio*; *medo/terror*; *tristeza*; *dor*; *mau tempo*; *obstáculo; raiva*) e à morte (*destruição*; *morte*) percebemos que as crianças associam mais facilmente as representações realizadas com os símbolos ligados às coisas mais nefastas, como é o caso da destruição e da morte como sendo o fim absoluto de tudo o que existe de positivo. As crianças falam, por exemplo, em morte de um dia bonito mas não falam da morte de um dia frio. Ao atribuírem ao *elemento cíclico* o símbolo da morte significa,

porém, a sua ambivalência e, estando também associada ao simbolismo da terra, liga-se aos ritos de passagem, pois "todas as iniciações atravessam uma fase de morte, antes de estar aberto o acesso a uma nova via" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.460). Isto não impede das crianças entenderem o *elemento cíclico* associado aos mistérios da morte e terem representado, em alguns casos, traços assustadores, como são por exemplo os casos apresentados nas figuras 21, 25, 36 e 39.

1.1.2.6. Imagens, funções e simbolismos da *personagem*

A personagem é o elemento da dramatização. É um elemento que em termos de representação gráfica pode aparecer no singular ou no plural. A forma da representação gráfica indica-nos o universo heroico ao qual pertence. Pode ser associado a um homem comum (com caráter bom ou mau), um herói, um príncipe, um cavaleiro, um amigo, entre outros. Vejamos quem é que estas crianças veem como ator da narrativa que elas próprias criaram (*vide* Tabela 8).

Tabela 8. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre a *personagem*

		N = 152 crianças	**% Total**
Representado por…	Menino(a) [com nome atribuído]	36	**23,68**
	Menino(a)/rapaz [sem nome]	23	**15,13**
	Cavaleiro	18	**11,84**
	Thor	1	**00,66**
	Animal	6	**03,95**
	Monstro	10	**06,58**
	Princesa/Príncipe	34	**22,37**
	Fada	1	**00,66**
	Homem/Mulher	15	**09,87**
	Irmãos	8	**05,26**
	Omissos ou temas abstratos	0	**00,00**
	TOTAL	**152**	**100,00**
Qual o propósito…	Ajudar	25	**16,45**
	Cair	4	**02,63**
	Lutar/Combater	55	**36,18**
	Derrotar	14	**09,21**
	Casar	4	**02,63**
	Ser corajoso	6	**03,95**
	Salvar alguém	18	**11,84**
	Matar/vencer o monstro	23	**15,13**
	Poder	2	**01,32**
	Omissos ou temas abstratos	1	**00,66**
	TOTAL	**152**	**100,00**
Simboliza para mim…	Amizade	16	**10,53**
	Coragem	9	**05,92**
	Amor	2	**01,32**
	Luta	7	**04,61**
	Vida	4	**02,63**
	Força	15	**09,87**
	Queda	1	**00,66**
	Maldade	5	**03,29**
	Sabedoria	1	**00,66**
	O bem	39	**25,66**
	Herói	10	**06,58**
	Derrota	8	**05,26**

		N = 152 crianças	% Total
	Riqueza	1	**00,66**
	Vitória	3	**01,97**
	Alegria/Felicidade	21	**13,82**
	Tristeza	3	**01,97**
	Salvamento	5	**03,29**
	Paz	4	**02,63**
	Omissos ou temas abstratos	1	**00,66**
	TOTAL	**152**	**100,00**

Morfologicamente estamos perante um inventário alargado de imagens associadas ao elemento *personagem*. Em alguns desenhos e nas respetivas narrativas temos casos de duplicação da personagem herói (*vide* figuras 29 e 37). A partir das leituras realizadas aos 152 testes AT.9 analisados podemos inferir que na generalidade quando o herói era *menino(a)* (com ou sem nome atribuído), *homem/mulher*, *cavaleiro*, *princesa/príncipe* e *monstro* os desenhos se enquadravam numa estrutura heroica, seguida da mística e depois da sintética. Nos exemplos que apresentamos ao longo deste trabalho podemos constatar que dentro do micro-universo heroico também existe a falha total do herói, como é o caso de uma criança que se coloca a ela própria nesse papel (vide figura 21) ou outra que dá o seu *cavaleiro* como morto, depois da segunda investida contra o monstro devorador (*vide* figura 25). Também na maior parte dos casos o herói, quando é representado por um *cavaleiro*, possui um vestuário diferente, por norma carrega no seu corpo uma armadura (*vide* figuras 22 e 28). Aparecem ainda outras representações da personagem, nomeadamente quando as crianças assumem como herói um *animal* (*vide* figura 30). Na estrutura mística a morfologia da *personagem* também se reparte por um número indiferenciado de figurações diferentes e representativas de uma atividade específica ou por personagens duplas que fazem parte da mesma família (*irmãos*) ou amigos.

A função deste elemento arquetipal define-se, na sua maioria, tendo por base a sua ação dentro de um determinado micro-universo mítico. Por norma na estrutura heroica a categoria funcional que melhor se enquadra é a de luta/combate (seja um combate vitorioso, de empate ou de derrota) e de morte (*matar/vencer o monstro*). Percebe-se, nas narrativas que, de facto, a "tensão sobe, quando o herói é transitoriamente derrubado, aprisionado, enfraquecido, talvez mesmo morto" (Burkert, 2001, p.23). Existem, no entanto, outras atribuições de funções mais apaziguadoras como por exemplo *casar*, *salvar alguém* e *ajudar*. Esta ajuda é também retratada por algumas crianças como um salvamento do monstro (*vide* figura 31 e Narrativa 12).

Relativamente ao simbolismo atribuído ao elemento arquetipal *personagem* deparamo-nos com um inventário bastante alargado de valores ligados à vida e à morte. Relativamente aos valores ligados à vida as crianças salientam *o bem*, a *alegria/felicidade*, a *amizade*, a *força*, o *salvamento*, o *herói*, a *coragem*, a *paz*, a *vida*, a *vitória*, o *amor*, a *riqueza* e a *sabedoria*. Numa percentagem inferior surgem também alguns valores que se podem associar à morte, nomeadamente a *derrota*, a *luta*, a *maldade*, a *tristeza* e a *queda.* Alguns destes registos consideramo-los mais associados a símbolos de fraqueza, sobretudo a *derrota*, a *tristeza* e a *queda*. Como podemos observar através dos dados da tabela o elemento *personagem* contextualiza o drama que se vivencia em cada universo mítico. No universo heroico este elemento é responsável pelo empossar da *espada* contra o *monstro devorador* e, dessa luta, pode sair vencedor (vida) ou derrotado (morte). Na maior parte dos casos, observa-se que este universo se estrutura de forma positiva, isto porque no final da cena dramática a atuante *personagem* fica a ganhar no confronto contra o *monstro devorador*. Outros desenhos e respetivos relatos indiciam um final do herói (*personagem*) pouco explícito, após a sua ação heroica de luta contra o monstro. Noutros casos o herói conta com os adjuvantes e evita o enfrentamento direto. Tendo o monstro origem na simbologia dos ritos de passagem, a sua derrota por parte do herói simboliza regeneração, o começo de um novo ciclo que só se alcança através de um ato heroico e com a derrota do monstro. Na figura 21 podemos observar a falha do herói (*personagem*) em que a criança se coloca a ela própria numa situação de queda e numa posição invertida. Segundo Chevalier e Gheerbrant (1994) a perda da posição direita, com os pés no lugar da cabeça, simboliza a perda de esforço em direção ao alto, em direção ao céu e "afunda-se em direção ao submundo animal e às tenebrosas regiões inferiores" (p.521). Acrescentam ainda os autores que "no combate moral contra o pecado e contra si próprio, a derrota culpável é assinalada pondo o vencido de pernas para o ar" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.521).

1.1.2.7. Imagens, funções e simbolismos da *água*

A água é um dos elementos arquetipais responsável por reforçar outros elementos, ou seja, é um de entre os três elementos designados por Yves Durand (1988) como adjuvantes (*água*, *fogo*, *animal*). A *água*, enquanto princípio antagónico do *fogo*, é símbolo da vida, da purificação e de regeneração, podendo conduzir o Homem à eternidade… ao renascimento do homem novo, mas também comporta um valor maléfico quando associada à destruição. A análise deste elemento arquetipal compreende uma certa ambiguidade, isto porque é frequentemente associado ao elemento *queda* (Y.

Durand, 1988). Reportemo-nos à imagem, função e simbolismo dado a este elemento, pelas crianças deste estudo, para percebermos a existência (ou não) dessas ambiguidades (vide Tabela 9).

Tabela 9. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre a *água*

		N = 152 crianças	% Total
Representado por…	Mar	35	**23,03**
	Queda de água	29	**19,08**
	Fonte	4	**02,63**
	Garrafa/Balde de água	5	**03,29**
	Rio	16	**10,53**
	Aquário	1	**00,66**
	Charco	3	**01,97**
	Copo	6	**03,95**
	Poço	3	**01,97**
	Cascata	9	**05,92**
	Lago	15	**09,87**
	Chuva	16	**10,53**
	Sem resposta ou temas abstratos	10	**06,58**
	TOTAL	**152**	**100,00**
Qual o propósito…	Apagar o fogo	40	**26,32**
	Mergulhar	4	**02,63**
	Beber	41	**26,97**
	Fazer ondas gigantes	2	**01,32**
	Dar vida aos animais	4	**02,63**
	Nadar	4	**02,63**
	Navegar	7	**04,61**
	Molhar	12	**07,89**
	Ajudar/Impedir o mal	11	**07,24**
	Dificultar	15	**09,87**
	Hidratar	2	**01,32**
	Omissos ou temas abstratos	10	**06,58**
	TOTAL	**152**	**100,00**
Simboliza para mim…	Saúde	1	**00,66**
	Tesouro	20	**13,16**
	Sede	6	**03,95**
	Força	2	**01,32**
	Vida	54	**35,53**
	Divertimento/Alegria	10	**06,58**
	Liberdade	4	**02,63**
	Confronto	1	**00,66**
	Arrefecimento/frio	10	**06,58**
	Sorte	2	**01,32**
	Azar	2	**01,32**
	Sofrimento/Tristeza	12	**07,89**
	Frescura	4	**02,63**
	Alimento	3	**01,97**
	Salvação	5	**03,29**
	Perigo	6	**03,95**
	Omissos ou temas abstratos	10	**06,58**
	TOTAL	**152**	**100,00**

Os dados da tabela são reveladores de representações muito ambíguas do elemento *água* e, de facto, em muitos casos, encontram-se associadas ao elemento *queda* (*queda de água*; *cascata*; *fonte*; *chuva*). Determina-se também pelas representações das crianças que a *água* é um elemento cuja morfologia está associada a diferentes imagens, como sendo o *mar*, uma *garrafa* e/ou *balde de água*, um *copo*, um *rio*, um *charco*, um

poço, um *lago*, um *aquário* e a múltiplas figurações que incluímos na categoria *sem resposta ou casos omissos*. Podemos também associar estas representações reagrupando-as noutras categorias tendo como critério morfológico o dinamismo da água, tal como no estudo de Y. Durand (1988). Classificamo-las, então, em quatro grupos:

- água em movimento que corre livremente (*fonte*, *queda de água*, *rio*, *cascata*, *chuva*);
- água parada ou bloqueada (*mar*, *aquário*, *charco*, *poço*, *lago*);
- outras figurações (*garrafa/balde de água*, *copo*); e,
- sem resposta ou casos omissos.

Relacionadas que foram estas categorias às narrativas gráficas realizadas pelas crianças permitiu-nos perceber que a primeira está mais associada ao micro-universo heroico, seguido do místico e do duplo universo existencial. Considerando a segunda classificação percebemos que as águas paradas estão mais presentes no duplo universo existencial e no micro-universo místico. A terceira categoria associa-se mais ao micro-universo sintético simbólico e ao universo de estrutura defeituosa.

Na tabela 8 também é possível perceber a ambiguidade de funções que as crianças atribuem ao elemento *água*. Em primeiro lugar serve para *beber* e, quase a par em termos percentuais, cumpre com o princípio antagónico do *fogo*, pois muitas crianças referem que este elemento tem como função *apagar o fogo.* De facto a água apaga todas as falhas e, neste sentido, também serve para *ajudar/impedir o mal*. A água serve para nos molharmos e isso acontece desde a purificação realizada no batismo. Dá vida (*dar vida aos animais*; *hidratar*). Serve para nos divertirmos (*nadar*; *mergulhar*; *fazer ondas gigantes*) mas também é útil à vida em sociedade (*navegar*). Contudo, e como já dissemos, a água também tem um poder maléfico e as crianças salientam essa vertente negativa ao dizerem que também tem a função de *dificultar*.

Como podemos observar no item “Simboliza para mim…” surgem mais símbolos ligados à vida (*vida*; *divertimento/alegria*; *tesouro*; *sede*; *salvação*; *frescura*; *liberdade*; *alimento*; *força*; *sorte*; *saúde*) do que à morte (*sofrimento/tristeza*; *azar*; *perigo*; *confronto*). Surgem também símbolos da morte ligados ao tempo, a um tempo negativo (*arrefecimento/frio*). A água, tal como referem Chevalier e Gheerbrant (1994), representa, enquanto “massa indiferenciada”, a “infinidade dos possíveis” e, por tal, “mergulhar nas águas, para delas emergir sem se dissolver totalmente, salvo por morte simbólica, é regressar às fontes, reabastecer-se num imenso reservatório de energia e dele beber uma força nova” (p.41).

1.1.2.8. Imagens, funções e simbolismos do *animal*

O *animal*, enquanto elemento arquetipal, também ele responsável pela adjuvação, remete-nos para uma estrutura heroica se tivermos como representação as figuras de pássaros ou para uma estrutura mística se considerarmos os peixes e o contexto onde se incluem, ou ainda para uma estrutura sintética se considerarmos os animais que se associam a um determinado ciclo temporal (por exemplo a mudança de pele da serpente). As interpretações também são diferentes se considerarmos a figuração de um animal selvagem e agressivo ou um animal doméstico. As imagens das crianças sobre este elemento arquetipal encontram-se expressas na tabela seguinte e, como podemos constatar, são muito diferentes.

Tabela 10. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *animal*

		N = 152 crianças	% Total
Representado por…	Burro	3	**01,97**
	Cão	21	**13,82**
	Mocho	1	**00,66**
	Águia	1	**00,66**
	Falcão	1	**00,66**
	Coelho	7	**04,61**
	Gato	29	**19,08**
	Peixe	4	**02,63**
	Cobra	7	**04,61**
	Crocodilo	1	**00,66**
	Porco	1	**00,66**
	Caracol	1	**00,66**
	Rato	2	**01,32**
	Cavalo	53	**34,87**
	Tubarões e enguias	1	**00,66**
	Vaca	1	**00,66**
	Esquilo	2	**01,32**
	Ornitorrinco	1	**00,66**
	Pássaro	2	**01,32**
	Aranha	1	**00,66**
	Veado	1	**00,66**
	Ovelha/Cabra	2	**01,32**
	Leão	2	**01,32**
	Raposa	1	**00,66**
	Lobo	1	**00,66**
	Lince	1	**00,66**
	Omissos ou temas abstratos	4	**02,63**
	TOTAL	**152**	**100,00**
Qual o propósito…	Para andar e brincar	19	**12,50**
	Enraivecer	2	**01,32**
	Acompanhar	6	**03,95**
	Enfeitar	8	**05,26**
	Ajudar/colaborar	53	**34,87**
	Esconder o monstro	4	**02,63**
	Alegrar	4	**02,63**
	Morder	7	**04,61**
	Atacar	17	**11,18**
	Comer o monstro	3	**01,97**
	Assustar o monstro	2	**01,32**
	Carregar alguém	17	**11,18**
	Proteger o herói	6	**03,95**
	Omissos ou temas abstratos	4	**02,63**
	TOTAL	**152**	**100,00**

		N = 152 crianças	% Total
Simboliza para mim…	Brincadeira/Diversão	8	**05,26**
	Dor/Sofrimento	21	**13,82**
	Companhia	11	**07,24**
	O bem	8	**05,26**
	Amor	10	**06,58**
	Morte	7	**04,61**
	Amizade	19	**12,50**
	Ajuda	41	**26,97**
	Escamas	2	**01,32**
	Trabalho	3	**01,97**
	Paz	1	**00,66**
	Felicidade/Alegria	3	**01,97**
	Vida	6	**03,95**
	Poder/Força	9	**05,92**
	Omissos ou temas abstratos	3	**01,97**
	TOTAL	**152**	**100,00**

Como se pode observar na tabela 10 surgem imensas imagens para este elemento arquetipal. Para facilitar a análise categorizamo-las, tal como Yves Durand (1988), em grupos, nomeadamente: aves (pássaro; mocho; águia; falcão), mamíferos (*cavalo*; *gato*; *cão*; *coelho*; *burro*; *ovelha/cabra*; *esquilo*; *leão*; *rato*; *lobo*; *raposa*; *lince*; *veado*; *vaca*; *porco*; *ornitorrinco*), peixes (*peixe*; *tubarões e enguias*), moluscos (*caracol*), répteis (*cobra*; *crocodilo*), insetos (*aranha*) e omissos ou temas abstratos (*menino*). Depois de analisarmos todos os desenhos percebemos que as aves são figuras mais presentes na estrutura heroica e os peixes encontram-se mais associados a uma estrutura mística. Também nos foi possível aferir que as imagens de répteis se encontravam mais presentes nas estruturas negativas. Contudo, encontramos dentro de todas as estruturas figurações correspondentes às diversas categorias de animais que assinalamos, salientando-se a tendência de representar aves e répteis numa estrutura heroica e peixes e mamíferos nas estruturas mística e sintética.

Na tabela 10 também podemos aceder à informação referente à repartição das funções atribuídas ao elemento *animal* pelas crianças. A função utilitária de *ajudar/colaborar* não é surpresa, pois sendo este um elemento adjuvante do herói seria de prever que muitas crianças lhe atribuíssem essa função. Contudo, embora as diferentes categorias funcionais que aparecem sejam definidas na base de um determinado valor, mais ou menos real e mais ou menos positivo, relativamente ao *animal*, na sua estreita relação com o elemento arquetipal *personagem*, torna-se também importante perceber o seu papel de um ponto de vista dramático (*comer o monstro*; *atacar*; *enraivecer*; *morder*). Sendo um elemento da cena dramática que se encontra vivo, tal como mais dois dos elementos arquetipais (*personagem* e *monstro devorador*), torna-se suscetível que desempenhe muitas outras funções, como por exemplo ser útil à *personagem* (*acompanhar*; *carregar alguém*; *proteger o herói; assustar o monstro*) ou ao *monstro*

devorador (*esconder o monstro*). Serve ainda como elemento decorativo (*enfeitar*), lúdico (*alegrar*) ou simplesmente como elemento que integra uma vida pacífica ou de jogo (*para andar e brincar*).

Os valores que as crianças assinalam simbolicamente para este elemento arquetipal (*animal*) vão ao encontro das funções que lhe atribuem. Situemo-los também nos valores ligados à vida (*ajuda*; *amizade*; *amor*; *companhia*; *o bem*; *poder/força*; *vida*; *brincadeira/diversão*; *trabalho*; *felicidade/alegria*; *paz*) e à morte (*morte*; *dor/sofrimento*). Surgem outros simbolismos que integramos em temas abstratos, mas que desempenham um papel simbólico na narrativa, como por exemplo *escamas*.

1.1.2.9. Imagens, funções e simbolismos do *fogo*

O elemento *fogo* é um dos arquétipos responsáveis por reforçar outros elementos e, neste sentido, designa-se também por adjuvante. Integra-se num simbolismo heroico e, à semelhança do elemento *água*, também é responsável por purificar e regenerar. Isto se considerarmos os valores positivos do *fogo*, pois ele também tem valores negativos quando associado ao fogo infernal, ao fumo, à paixão, ao castigo, à obscuridade e ao sufoco. Vejamos até que ponto o elemento *fogo* assume valores positivos ou valores negativos na perspetiva das crianças deste estudo.

Tabela 11. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *fogo*

		N = 152 crianças	% Total
Representado por…	Monstro	10	06,58
	Lume	6	03,95
	Chamas	8	05,26
	Fogo	52	34,21
	Fogueira	16	10,53
	Chaminé	1	00,66
	Demónio/Diabo	18	11,84
	Lareira	3	01,97
	Cornos do monstro	1	00,66
	Fumo	1	00,66
	Relâmpago	1	00,66
	Tocha	1	00,66
	Vulcão	6	03,95
	Fósforo	2	01,32
	Espada	1	00,66
	Incêndio	23	15,13
	Omissos ou temas abstratos	2	01,32
	TOTAL	**152**	**100,00**
Qual o propósito…	Incendiar/Queimar/Arder	57	37,50
	Aquecer	33	21,71
	Morrer	1	00,66
	Matar	21	13,82
	Assustar o monstro	9	05,92
	Provocar mau tempo	1	00,66
	Proteger	5	03,29
	Fazer mal	19	12,50
	Enfeitar	1	00,66

		N = 152 crianças	% Total
	Lutar	3	01,97
	Omissos ou temas abstratos	2	01,32
	TOTAL	**152**	**100,00**
Simboliza para mim…	Morte	19	12,50
	Destruição	13	08,55
	Quente/Calor	47	30,92
	Medo/Terror	15	09,87
	Arma	2	01,32
	Dor/Sofrimento	9	05,92
	Luz	2	01,32
	Poder	1	00,66
	Conforto	9	05,92
	Maldade	7	04,61
	Perigo	8	05,26
	Proteção	18	11,84
	Omissos ou temas abstratos	2	01,32
	TOTAL	**152**	**100,00**

Categorizemos as diferentes figurações atribuídas pelas crianças ao elemento arquetipal *fogo*. Se repararmos nos dados da tabela 11 as imagens atribuídas podem ser reagrupadas em fumo (*fumo*; *chaminé*), fogo no interior de algo (*fogueira*; *lareira*; *lume*), fogo no exterior (*fogo*; *incêndio*; *chamas*), elementos naturais (*vulcão*; *relâmpago*), objetos (*tocha*; *fósforo*; *espada*) e figurações abstratas associadas ao *monstro devorador* (*monstro*; *demónio/diabo*; *cornos do monstro*). Algumas crianças associaram o elemento *fogo* a um corpo celeste que vem dos céus (*relâmpago*) e o seu imenso poder e temível rapidez pode ser benéfico ou nefasto (Chevalier, & Gheerbrant, 1994).

A imagem recorrente na estrutura heroica é a presença de um monstro de fogo (*vide* figura 24), de um monstro a cuspir fogo (*vide* figuras 23, 25 e 28) ou com os cornos a arder (*vide* figura 32). Mas esta figura do monstro que cospe fogo também é visível nas composições do tipo micro universo místico (*vide* figura 39). No universo mítico sintético quer estejamos perante o duplo universo existencial (DUEX) ou o universo sintético simbólico (USS), encontramos uma mistura de diversas categorias enumeradas anteriormente.

Nos 152 protocolos AT.9 preenchidos o elemento arquetipal *fogo* aparece uma única vez com a função decorativa (*enfeitar*). Salienta-se em maior percentagem a sua função de perigo, onde se realçam também valores negativos (*incendiar/queimar/arder*; *matar*; *fazer mal; lutar*; *morrer*; *provocar mau tempo*) se comparada com a sua função acolhedora e protetora (*aquecer*; *assustar o monstro*; *proteger*).

Considerando os elementos atribuídos ao simbolismo do elemento *fogo* verificamos que parece existir um *volte-face* relativamente aos valores subjacentes ao perigo (morte) e à proteção (vida). Embora os dados expressem uma grande repartição de símbolos atribuídos ao *fogo*, existe uma categoria dominante associada ao bem-estar da vida

(*quente/calor*), seguida do *fogo* como um elemento protetor (*proteção*). Os símbolos ligados à vida perfazem um total de 77 registos (*quente/calor*; *proteção; conforto*; *luz*; *poder*) e os ligados à morte um total de 73 registos (*morte*; *medo/terror*; *destruição*; *dor/sofrimento*; *perigo*; *maldade*; *arma*).

"O corno tem o sentido de eminência, de elevação. O seu simbolismo é o do poder" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.230) e, curiosamente, a criança que desenhou um monstro com os cornos a arder atribui-lhe esse mesmo simbolismo (*poder*). Neste caso concreto o poder une-se à agressividade que a criança quis dar ao *monstro devorador* para mostrar que o confronto com o herói não é fácil.

2. As práticas de receção em contexto pedagógico

No meio de um acervo desordenado de livros que ocupam a superfície da secretária, onde habitualmente nos recolhemos em leituras, encontram-se várias obras de Alexandre Parafita. Por alguns instantes centramos a atenção no conteúdo e constituintes silábicos que formam os títulos que lemos nas lombadas e rapidamente vislumbramos outros vocábulos para além dos inscritos. Estes jogos de (de)composição através da inversão da ordem e posição, supressão de sílabas e grafemas permitiram descobrir novas explicações para as sequências de palavras que formam os títulos. As primeiras leituras desvendam-nos um sentido axiomático do significado e do significante em relação a cada uma das palavras mas incompreensível à lógica dos fenómenos e dos factos em termos de conteúdo. No entanto, as leituras posteriores, que excederam a razão aparente, ao revelarem paralelismos, estabeleceram condições de inteligibilidade, facultando grande parte da informação que atribuiu significado à diegese. Estas interpretações, onde as palavras assumem conotações e equivalências figuradas, parecem incluir um pensamento implícito e submerso, aproximando domínios opostos (material e imaterial) exigindo, por tal, um esforço especial de compreensão por parte do sujeito. Surgiu-nos, assim, a curiosidade em perceber o dizer da criança sobre estas obras de tradição oral e qual o seu olhar face aos símbolos. Para tal realizamos atividades de leitura em turmas de 3.º e 4.º ano de um Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança. As atividades basearam-se nas obras *Branca Flor, o príncipe e o demónio* (2007); *As três touquinhas brancas* (2000), uma narrativa *Histórias de arte e manhas* (2005), *O Rei na barriga e outras histórias da tradição oral* (2007), *Lobos, raposas, leões e outros figurões* (2008) e duas narrativas constantes na *Antologia dos contos populares (vol.1)* (2010). Estas atividades consistiram no seguinte: (i) pré-leitura – na exploração da obra *Branca Flor, o príncipe e o demónio* (2007), procedeu-se à

observação de um conjunto de chaves antigas; diálogo sobre a funcionalidade e os segredos que estas podem guardar; registo das conceções das crianças sobre a chave e o castelo que esta abre; apresentação da obra; discussão, em grande grupo, sobre as relações que se estabelecem entre a chave apresentada e a imagem inscrita na capa do livro. Em todas as obras exploradas procedeu-se à análise dos elementos paratextuais; questionamento e registo em suporte de papel sobre o que sugerem algumas palavras relacionadas com a obra; (ii) durante a leitura – leitura da obra; (iii) após a leitura – exploração oral (descrição de lugares; enquadramento da cena; personagens; e objetos); comentários pessoais acerca da obra, exprimindo o ponto de vista afetivo; distribuição de um envelope que continha, no seu interior, uma folha em branco para que as crianças escrevessem sobre uma personagem da história atendendo à sua caracterização física e psicológica; apresentação e debate em grande grupo (consciência coletiva) sobre as identidades e os textos construídos.

2.1. Na valorização do saber inscrito nas conceções prévias e análise inferencial

Acreditamos na veracidade e pertinência do provérbio "Uma palavra boa, custa pouco e vai longe" uma vez que o Homem que a maneja com facilidade, detém um poder tanto maior, quanto maior for a sua astúcia no seu manejo. Posto isto, põe-se, ao profissional de ensino, que ajude o Homem de amanhã a saber usar de forma clara, eficaz e justa a palavra, para que seja capaz de se exprimir de forma confiante e adequada a qualquer contexto e objetivo comunicativo. Neste sentido, propusemos atividades à criança, para que a conduzissem a uma participação dinâmica, levando-a a expressar o seu conhecimento sobre vocábulos que fazem parte das narrativas de tradição oral transmontanas e a exprimir a admiração e o entusiasmo pelo seu conteúdo. Para tal baseamo-nos nas narrativas de Alexandre Parafita, uma vez que lhe reconhecemos importância para a construção da identidade e desenvolvimento pessoal e social. Proporcionámos, a partir de alguns vocábulos, que integram as obras, momentos de criação e fruição desencadeando, deste modo, atitudes de diálogo e de reflexão.

Antes da apresentação da capa e do conteúdo da obra trabalhada com as crianças introduzimos um elemento estranho (conjunto de chaves) e divulgamos o nome de um castelo (*Irás e não Virás*) desencadeando-se, a partir daí, diálogos que permitiram que todas as crianças manifestassem opinião e construíssem significados com base na sua competência enciclopédica e nos quadros comuns ou intertextuais (Eco, 1993; Azevedo, 1995). Resolvemos apresentar às crianças este elemento por considerarmos que as chaves são mágicas porque abrem todos os cofres e todos os tesouros. A chave, com

todas as conotações simbólicas que esta possa assumir, é com ela que se abrem as portas que nos conduzem ao desconhecido e à descoberta de mundos misteriosos. Toda a criança é observadora, inquiridora e, sobretudo, curiosa. Uma arca esquecida num sótão é apelativa do fator surpresa que atraí qualquer criança a abri-la. A criança gosta de brincar, e brincar é "experimentar com o acaso" (Novalis, cit. por Rodari, 2006, p.184). Desta forma, a criança brinca, descobre e inventa qual a chave que abre as portas do desconhecido, do mundo mágico. Vejamos o que as crianças pensam e nos revelam sobre as chaves:

> *Eu nunca tinha visto umas chaves iguais a essas, já são muito velhas* (A5T1);
>
> *São muito antigas. Se calhar são do tempo dos piratas!* (A3T1);
>
> *As chaves são muito velhas, eu penso que são de um baú com um tesouro* (A7T1);
>
> *Não vês que são muitas e que são todas diferentes? Por isso não podem ser de um baú* (A4T1);
>
> *Pois não, mas uma é, a mais pequena é. As outras são para abrir as portas onde está escondido o baú. O baú está muito escondido e é preciso abrir muitas portas e descobrir quais são as chaves que as abrem* (A7T1);
>
> *Mas também podem ser de um castelo. A grande é da porta do castelo e outra é da porta do quarto do rei e da rainha, outra do quarto da princesa e as outras são das portas dos quartos dos criados, uma também é do salão onde se fazem as festas* (A1T1) (Notas de Campo 27/01/2012).

As crianças exprimiram-se mediante imagens presentes no seu imaginário, pois encontramos, nos seus discursos, reminiscências de um passado cultural e social, passado de geração em geração.

Evidenciam os discursos das crianças que as chaves abrem as portas dos mistérios e dos tesouros secretos e, por tal, são símbolos de poder que permitem o "acesso a um estado, a uma morada espiritual, a um grau iniciático". Consideramos que a chave se constituiu aqui como o "símbolo do mistério a penetrar, do enigma a resolver, da acção difícil a empreender, em suma das etapas que conduzem à iluminação e à descoberta" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.191).

Ao acrescentarmos que as chaves abriam as portas de um castelo chamado *Irás e não Virás* as crianças questionaram-se acerca das presumíveis personagens que poderiam viver nesse castelo pois, como referiu uma criança, numa sessão, *quem entra nesse castelo não pode sair, então o dono do castelo não é um rei* (A5T1, Nota de Campo 27/01/2012). Também os discursos das outras crianças que assistiram às sessões evidenciaram que naquele castelo não viviam pessoas boas. Encontramos nos seus

discursos seres monstruosos que profanam as leis e que colocam em perigo o *outro ser* e ameaçam a vida das princesas.

Embora o castelo simbolize proteção, o facto de ter um nome que sugere irreversibilidade leva a criança a pensar que o que este castelo protege é uma figura transcendental que conjuga um poder misterioso e inatingível com a frágil situação de uma bela jovem encurralada entre as suas muralhas, suspirando pelo seu príncipe encantado.

Contudo, a ideia explícita do *não virás* conduz a criança à ideia principal do *não retorno* e de *morte* do candidato que ouse salvar a bela jovem. O dono deste castelo pode ser um *monstro*, um *dragão*, um *gigante*, uma *aranha mortífera* ou mesmo uma figura maléfica (*Magmion*) com a qual a criança contactou através dos média. Em qualquer um dos casos não deixa de ser uma "alma solitária que o habita e que erra infindavelmente entre as suas muralhas sombrias" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.168). Anotamos, de seguida, alguns dos discursos das crianças que vão nesse sentido:

> *No castelo Irás e não Virás quem lá entra não sai, deve ser de um* monstro (A6T1, Nota de Campo 27/01/2012).
>
> *Eu penso que vive lá uma aranha gigante que é carnívora [acromântula] e come os humanos…* (A3T1, Nota de Campo 27/01/2012).
>
> *O castelo está enfeitiçado pelo malvado Magmion e quem entrar lá é destruído…* (A7T1, Nota de Campo 27/01/2012).
>
> *Eu acho que o dono desse castelo é um dragão que mata todos os cavaleiros que tentam entrar nesse castelo a tentar salvar a princesa que foi raptada e que está fechada numa torre com um cofre* (A7T2, Nota de Campo 03/02/2012).
>
> *É um gigante que vive nesse castelo e come todas as pessoas que querem entrar nele e salvar a princesa que está fechada num quarto da torre do castelo* (A12T2, Nota de Campo 03/02/2012).

Percebemos que as crianças recorrem à memória intertextual e cultural para atribuírem sentido às suas convicções.

A tradição cultural, as leituras, os jogos solitários (*play station* ou computador) e as brincadeiras realizadas em torno de figuras colecionáveis para crianças que retratam criaturas místicas continuam associados aos obstáculos e às dificuldades que o herói tem de enfrentar e vencer, na sua procura pela glória e pela imortalidade, constituíram-se fonte de inspiração para criar "mundos possíveis" (Eco, 1993). Por tal, concordamos que os jogos infantis, ao veicularem símbolos ou ritos iniciáticos, bem como "um simbolismo desafectado onde se profanam mitos antiquíssimos", permitem educar a "infância no seio de um legado simbólico arcaico (…) que, mais do que a iniciação imposta pelo adulto aos símbolos aceites pela sociedade, [dão] à imaginação e à sensibilidade simbólica da criança a possibilidade de 'jogar' em plena liberdade" (G. Durand, 2000a, p.83).

As palavras que formam o título dos contos também se constituíram como ponto de partida para que as crianças pudessem fazer as suas previsões sobre o conteúdo. Convidaram-se, então, a elaborar inferências acerca das palavras-chave – *Branca Flor, príncipe* e *demónio*.

O facto de as palavras-chave terem sido explicadas pelas crianças, sem que estas tivessem qualquer tipo de contacto com o livro, permitiu que construíssem no seu imaginário formas e imagens que nos revelaram através das palavras. As representações das crianças sobre estas palavras foram registadas pelas próprias em suporte de papel das quais damos conta nos quadros 7, 8 e 9.

Quadro 7. Representações das crianças sobre a palavra *Branca Flor*

Palavra-Chave	Inferências	N.º de Crianças
Branca Flor	Uma bela princesa vestida de branco.	32
	Uma rainha que usava sempre roupa branca.	2
	Uma flor branca.	9
	O nome de uma menina	7

Para a maioria das crianças parecia axiomático que *Branca Flor* seria uma princesa vestida de branco. Algumas destas crianças referiram que a princesa vivia presa numa torre de um castelo e que o príncipe, ao se tratar de um jovem corajoso, podia ser *um cavaleiro que enfrenta vários inimigos para casar com a princesa* (A7T1, Nota de Campo 27/01/2012). Outras crianças atribuíram à palavra-chave *Branca Flor* a cor de uma flor que se encontrava no jardim do castelo e era colhida pela princesa. Para A4T2 *Branca Flor* é uma flor branca personificada: *da entrada principal do castelo que dá as boas vindas às pessoas* (Nota de Campo 03/02/2012). Relaciona-se, assim, a visão antropomórfica da flor, elemento da natureza, com o pensamento animista da criança em que não existe uma linha que separe claramente os objetos das coisas vivas (Bettelheim, 2011). A maior parte das significações das crianças direcionaram-se para a aplicação de conceitos do domínio do português pois consideraram que se tratava de um nome próprio (de uma princesa, de uma rainha ou de uma menina) porque estava escrito com letra maiúscula. A5T2 comparou a Branca Flor à Branca de Neve, referindo que se tratava de um nome de *uma menina muito bonita e delicada como uma flor, assim como a Branca de Neve era bonita como a neve* (Nota de Campo 03/02/2012).

Quadro 8. Representações das crianças sobre a palavra *príncipe*

Palavra-Chave	Inferências	N.º de Crianças
Príncipe	Um jovem encantador que casa com a princesa.	4
	Um jovem corajoso que salva Branca Flor.	15

Palavra-Chave	Inferências	N.º de Crianças
	Um rapaz simpático…	2
	Um rapaz elegante…	4
	O namorado da princesa.	11
	Um guerreiro que salva a Branca Flor.	5
	O filho do rei que mais tarde vai governar o reino.	5
	Um rapaz que usa uma coroa e costuma passear de cavalo.	2
	Um rapaz muito bonito que vive num castelo.	1
	Um jovem com muito dinheiro.	1

Relativamente à palavra-chave *Príncipe* as representações das crianças remetem-nos para um jovem corajoso, encantador, simpático, elegante, guerreiro, filho de um rei e namorado da princesa. Para além disso, é um jovem que usa uma coroa e que se passeia a cavalo. Representações que indiciam a presença de uma simbologia que faz sonhar as crianças, exprimindo também as virtudes potenciais do futuro estado desejado para a adolescência. Para A6T2 o príncipe é um jovem possuidor de grande fortuna e *casa com a Branca Flor que é uma menina pobre e que está em perigo* (Nota de Campo 03/02/2012).

As crianças referem-se ao seu estado de herói e não tanto ao de sábio. Pensamos nós que esta forma de pensar advém das grandes obras de literatura para a infância que colocam sempre o príncipe como aquele que salva a princesa. Portanto, à figura do príncipe correspondem mais as grandes ações do que a manutenção da ordem. O príncipe, tal como acontece em qualquer história de ficção, é a idealização do homem belo, novo e heroico.

Quadro 9. Representações das crianças sobre a palavra *demónio*

Palavra-Chave	Inferências	N.º de Crianças
Demónio	Homem que tira as almas das pessoas.	4
	Homem vestido de vermelho muito mau.	4
	Fantasma…	1
	Homem que usa um tridente.	3
	Pessoa que faz mal.	14
	Homem detestável.	1
	Inimigo maldoso.	2
	Homem transparente que faz mal às pessoas.	1
	Homem com fogo no corpo…	3
	Homem muito feio…	1
	Não sei.	16

Relativamente ao vocábulo *Demónio* verificamos na prática que algumas crianças o desconheciam, uma vez que hesitaram e pediram ajuda. Contudo muitas arriscaram hipóteses em que associaram o mal e a morte à sua figura. A morte é explicada por

algumas crianças recorrendo à eufemização e personificação do mal num homem comum (*pessoa que faz mal*) que tira a alma das pessoas ou num homem transhumano (*transparente*, *fantasma*, *com fogo no corpo*, *usa um tridente*). Entre a fealdade e a maldade a figura do *demónio* simboliza, para algumas crianças, uma força superior ao habitual do homem dito comum, revelando-se no seu imaginário como um inimigo e uma figura, *per si*, antagonista do ser humano. A2T2 associa-o às figuras tenebrosas de uma tradição transmontana, pois disse-nos que o *diabo, antigamente, aparecia depois do carnaval nas ruas e batia às raparigas (…) foi a minha mãe que me contou quando fui com ela ao Museu da Máscara* (Nota de Campo 03/02/2012). Apesar de se tratar de uma tradição que num passado não muito longínquo era vivenciada pelos brigantinos, a maioria das crianças desconheciam-na. Nesta tradição, festejada na Quarta-feira de Cinzas, três figuras mascaradas de Morte, Diabo e Censura (personagens aterradoras armadas de gadanhas, tridentes e chicotes) percorriam as ruas da zona histórica da cidade e perseguiam e batiam às raparigas e às mulheres. As raparigas fechavam-se em casa e das janelas desafiavam os personagens e estes quando viam uma possibilidade forçavam a entrada nas suas casas (trepavam às varandas e janelas com a ajuda de escadas) e castigavam as jovens que os provocavam.

Esta criança que tinha adquirido alguns conhecimentos sobre esta figurada temida através de uma visita ao Museu Ibérico da Máscara e do Traje, partilhou esse saber e despertou a curiosidade das outras, pois na sessão seguinte muitas crianças referiram que tinham ido com os pais ao Museu e que também já sabiam muita coisa sobre a tradição. Os diálogos que se estabeleceram possibilitaram-nos a exploração de outras curiosidades. Foram ainda apresentados outros vocábulos e expressões às crianças implícitos nos contos de Alexandre Parafita, nomeadamente, desafio, olharapo, rei na barriga e fada, sobre os quais damos conta nos quadros 10, 11, 12 e 13.

Quadro 10. Representações das crianças sobre a palavra *desafio*

Palavra-Chave	Inferências	N.º de Crianças
desafio	Quebra-cabeças.	3
	Matemática.	4
	Jogo difícil.	17
	Luta.	2
	Participar num concurso.	10
	Uma prova.	2
	Uma proposta.	12

A criança considera o desafio como um acontecimento que exige sabedoria e talento para a sua superação. O vocábulo é reconhecido de uma forma objetiva que remete para

os seus sinónimos. Nos diálogos que se estabeleceram sobre a palavra percebemos que a criança a relaciona com a inteligência por meio de analogias estendidas até à compreensão, interpretação e superação. Pode dizer-se que, nas significações expostas, não se encontram associações ao mundo onírico, visto que associam estes desafios a situações que as crianças enfrentam no dia-a-dia, principalmente na escola. As crianças valorizaram o percurso escolar como um importante desafio para poderem ser alguém, pois como referiu A5T2 *na escola fazemos muitos desafios para aprendermos…* (Nota de Campo 17/02/2012). Desta forma, entendemos que o percurso escolar pode ser entendido como um percurso iniciático, ou seja, uma condição de formação "de si-mesmo, à semelhança da personagem de um romance que vai modelando a sua personalidade e o seu destino à medida que vai caminhando pelos corredores do mundo e da vida" (Araújo, & Araújo, 2010b, p.6).

Quadro 11. Representações das crianças sobre a palavra *olharapo*

Palavra-Chave	Inferências	N.º de Crianças
olharapo	Espécie de buraco.	1
	Olhos de sapo.	2
	Homem grande e gordo.	6
	Homem que só tem um olho.	5
	Monstro.	11
	Homem que vê como um sapo.	1
	Homem grande que tem um olho no meio da testa.	7
	Não sei	17

Analisando o quadro percebemos que o vocábulo não é familiar à maioria das crianças. Contudo, algumas atribuem-lhe significados que vão ao encontro da figura aterradora que possui um único olho no centro da testa, referido na literatura de transmissão oral transmontana. A9T2 (Nota de Campo 02/03/2012) acrescentou nos diálogos que se estabeleceram, antes da leitura da narrativa, que podia ser *um gigante muito forte e muito violento que vivia na montanha e comia os meninos que lá fossem*. Percebe-se que na imaginação desta criança existe a perceção de uma ação desmesurada associada aos seres monstruosos, associais, antropófagos que vão protagonizar a ação da narrativa.

Quadro 12. Representações das crianças sobre a palavra *rei na barriga*

Palavra-Chave	Inferências	N.º de Crianças
Rei na barriga	Comeu muito.	11
	Pessoa importante.	7
	Pessoa que pensa que é mais que os outros.	18
	Pessoa que não liga a ninguém.	4
	Uma pessoa orgulhosa.	1
	Não sei.	9

A expressão tem *o rei na barriga* foi entendida na sua maioria como uma pessoa que pensa que é mais que os outros, que se julga importante e que não liga a ninguém. Isto significa que todas as crianças se encontram neste registo de sensibilidade e perceção, existindo um conceito predominante. No entanto as crianças referiram que não sabem porque é que muitas pessoas utilizam a expressão "Parece que tem um rei na barriga".

Quadro 13. Representações das crianças sobre a palavra *fada*

Palavra-Chave	Inferências	N.º de Crianças
fada	Amiga, bonita e inteligente.	7
	Conselheira.	1
	Mulher bondosa que protege as pessoas boas.	16
	Mulher que tem uma varinha de condão e faz magia.	8
	Mulher que tem poderes e transforma as pessoas e coisas.	17
	Madrinha de meninas que depois casam com principes.	1

Salienta-se nos discursos que as fadas são figuras femininas com poderes mágicos e que ajudam as pessoas boas que se sentem ameaçadas pelas forças das trevas. A varinha de condão permite tornar reais sonhos e fantasias. Apesar dos contos de tradição oral recolhidos por Alexandre Parafita fazerem referência a dois tipos de fadas, fadas boas e fadas más, as crianças apresentaram-nas no papel de amigas, inteligentes e conselheiras. Quando confrontadas com a questão "há fadas más?", a maioria considerou que não, referindo que também existem as bruxas e essas são diferentes, pois são feias e más. Desse mundo criado pela criança fazem parte seres fantásticos, míticos ou lendários que pertencem ao imaginário coletivo. Estes seres protetores ajudam o homem comum a tornar-se herói. A origem do mal está associada às bruxas que amaldiçoam. A bipolaridade apercebida nas figuras pressupõe uma conceção mágica que remete o mal para o além do humano, exigindo intervenção do sobrenatural.

Para que as crianças pudessem responder a estes desafios foi-lhes pedido que recorressem à memória que tinham sobre os contos que já tinham lido ou que ouviram ler e a todos os "ditos" e "não ditos" que a palavra deliberadamente promove. A criança foi mobilizando os sentidos, construindo no seu imaginário formas, cores e ambientes que transportou para o papel.

Antes da leitura do livro surgiu ainda a confrontação de soluções. As crianças quiseram saber as opiniões umas das outras, tendo-se concluído que as representações da maior parte estiveram muito próximas, embora as palavras utilizadas para as descrever

tivessem sido diferentes. As soluções encontradas pelas crianças vieram confirmar e algumas contraditar as imagens do imaginário coletivo, isto porque cada criança capta e compreende de modo próprio o mundo que a rodeia. Temos que ter em conta que cada criança tem uma maneira particular de aprender e dizer as coisas, o que é importante para umas, pode não ser para outras.

2.2. Na valorização do saber prescrito e análise metafórica

Após a leitura das histórias as crianças questionaram alguns dos vocábulos desconhecidos e refletiram sobre as mensagens implícitas e explícitas relacionando-as com situações do dia-a-dia, mais concretamente com a necessidade do esfoço para alcançar o sucesso pessoal, social e profissional. Os livros e as histórias que exploramos com as crianças retratam diferentes mundos, permitindo a criação de cenários dissemelhantes para as mesmas personagens. Vejamos alguns dos discursos proferidos durante as sessões:

> *O diabo é mau, nós às vezes encontramos meninos que também são maus e temos que nos defender deles* (A4T1, Nota de Campo 04/05/2012).
>
> *Temos que ser inteligentes para conseguirmos defender-nos* (A7T1, Nota de Campo 04/05/2012).
>
> *Eu também gostava de ter poderes para transformar as coisas e fazer o bem* (A1T1, Nota de Campo 04/05/2012).
>
> *Nós quando queremos muito uma coisa temos que consegui-la. Se nos esforçarmos conseguimos. A Branca Flor e o Dom Pedro conseguiram livrar-se do diabo porque eram espertos e tiveram a fada a ajudá-los. Nós também temos pessoas que nos ajudam… os nossos pais, os amigos…* (A9T2, Nota de Campo 18/05/2012).
>
> *Pois, eu penso que se nos esforçarmos vamos conseguir tudo o que nós quisermos… Quando for grande eu gostava muito de ser mecânico de fórmula 1. Eu vou-me esforçar e penso que vou conseguir…* (A3T2, Nota de Campo 18/05/2012).

Outras histórias, outros discursos com significados semelhantes:

> *Os olharapos existem mesmo? Eu nas férias vou para aldeia e vou com o meu avô para o monte. O meu avô nunca me falou de olharapos!* (A5T1, Nota de Campo 24/02/2012).
>
> *Eu acho que eles já não existem. É como os dinossauros… desapareceram. Eles existiram, mas já foi há muito tempo* (A7T1, Nota de Campo 24/02/2012).
>
> *Eu acho que ainda existem, mas é muito longe. Os olharapos são gigantes e só têm um olho. Eu já li um livro desse gigante* (A3T1, Nota de Campo 24/02/2012).
>
> *Os olharapos são fortes e maus mas são muito burrinhos. Os meninos espertos vencem…* (A8T1, Nota de Campo 24/02/2012).

> *Não é preciso ter muita força e ser mau para vencer. Quem é bom é que ganha. Os meninos eram bons e o São Pedro ajudou-os* (A5T1, Nota de Campo 24/02/2012).
>
> *Eu não gostava de encontrar um lobisomem. Esses são aterrorizadores. Eles só andam de noite na floresta* (A2T2, Nota de Campo 17/02/2012).
>
> *O Lobisomem também não é assim tão mau. Ele tem… é assim porque alguém lhe fez uma maldade. Ele de dia é como nós, à noite é que se transforma. Eu tenho medo deles mas gostava de os ajudar. Se tivesse uma espada mágica não tinha medo e já os podia ajudar* (A4T2, Nota de Campo 17/02/2012).

Na realidade estas histórias atraem o interesse das crianças ao contarem aventuras inimagináveis e perigosas com personagens assustadores. Elas descrevem-nas e justificam as razões que as levam a gostar delas:

> *Eu gosto de histórias que têm personagens que metem medo. Estas histórias têm diabos, olharapos, bruxas e fadas. Gostei dos olharapos e de saber coisas sobre eles. O Olharapo fez-me lembrar o gigante da história do João e o pé de feijão* (A3T1, Nota de Campo 04/05/2012).
>
> *Eu gostei dos Olharapos. Eu acho que são simpáticos. Eles são feios mas não assustam. São é muito estúpidos. Por isso eu não ia ter medo deles. Eu gosto destas histórias. Primeiro fiquei com medo porque pensei que os meninos fossem comidos pelo Olharapo mas depois fiquei contente* (A9T2, Nota de Campo 18/05/2012).
>
> *Eu gosto muito destas histórias. Eu já contei uma à minha avó e ela disse que a sabia. Agora vou à biblioteca, levo-as para casa e leio-as com a minha avó. Ela também gosta destas histórias* (A7T2, Nota de Campo 18/05/2012).
>
> *Gosto destas histórias porque têm personagens bons e maus. O Lobisomem é mau e feio e assusta os meninos bonitos e bons mas nunca ganha* (A8T2, Nota de Campo 18/05/2012).
>
> *Eu gostei muito da história da Branca Flor porque tem uma fada e uma princesa e a princesa é muito inteligente. Foi a princesa que ajudou o príncipe. Nas outras histórias… na história da Branca de Neve é o príncipe que salva a princesa. Eu gostei desta* (A9T1, Nota de Campo 04/05/2012).
>
> *Eu gosto dos anões. Os anões são pequeninos e parecem fraquinhos, mas são muito espertos e não têm medo de nada. O irmão do anão que era forte não conseguiu vencer o Olharapo e ele conseguiu. Eu penso que é mais importante ser inteligente do que forte. O anão conseguiu que a família dele vivesse feliz para sempre e as outras pessoas também* (A10T1, Nota de Campo 04/05/2012)

Atraída pelo maravilhoso, a criança envolve-se nas narrativas, descobrindo novas vozes e afinidades. Caminha ao lado dos seres por quem nutre admiração e encontra cúmplices que avivam sonhos, aspirações, bem como os valores da amizade, do amor, da fidelidade e do respeito pelo outro. O estranho, o inverosímil ou irreal é assumido de forma natural, permitindo-lhe questionar a realidade. À medida que se familiariza com as narrativas de Alexandre Parafita, a criança vai extraindo lições de vida favoráveis ao seu crescimento pois as referências para elas tornam-se claras, impondo valores do humanismo como podemos constatar através dos discursos:

> *O São Pedro é um anjo bom que salva as pessoas boas das coisas más* (A10T1, Nota de Campo 24/02/2012).
>
> *Eu gostei dos gémeos da história, eu também queria ter um irmão gémeo para brincar muito com ele e enganar o Olharapo* (A10T1, Nota de Campo 24/02/2012).
>
> *Eu até que gostava de ser amigo do Olharapo para assustar as pessoas más. Eu não me deixava enganar e assustava os meninos mal-educados* (A2T1, Nota de Campo 24/02/2012).
>
> *Eu gostava de ser uma fada boa, transformava as pessoas más em boas e ajudava os meninos pobres e a minha avó que está doente* (A8T1, Nota de Campo 24/02/2012).
>
> *Eu gostava de ser um cavaleiro do reino para lutar com os inimigos e salvar as pessoas em perigo* (A7T1, Nota de Campo 24/02/2012).
>
> *Eu gostava de ser rei para poder ajudar todas as pessoas. Construía casas e empregava pessoas. Assim a minha mãe já não precisava de procurar mais emprego* (A50T2, Nota de Campo 02/03/2012).
>
> *Os animais são como as pessoas. Também há animais que são muito maus para os outros animais. Alguns são bons e são amigos do homem. A raposa é que não é lá grande coisa, ela parece que anda sempre esfomeada e é matreira. Coitada da pita-martinha! Ainda bem que apareceu o pito-grou e salvou o filho à pita-martinha* (A9T2, Nota de Campo13/04/2012).
>
> *Então, a raposa enganou a pita-martinha e o pito-grou enganou a raposa. Foi bem feito para a raposa! Ela merecia* (A10T2, Nota de Campo 13/04/2012).

Sem dúvida que o mundo enfrenta graves crises económicas, sociais e ambientais, os discursos das crianças refletem essas preocupações tão atuais do homem comum. Foi através das histórias que as crianças deram voz aos problemas do mundo e às inquietudes que são comuns à nossa sociedade. Nas reflexões que se fizeram em torno dos livros as crianças realçaram as lutas, os heróis e os vencidos, as vicissitudes e os defeitos de cada personagem e reconheceram o poder da solidariedade e da imaginação para responder aos desafios que a vida impõe. As crianças referiram que estas narrativas evidenciam as divergências entre os humanos, ensinam formas de dominar o inimigo, mostram conflitos que é necessário resolver, determinam que a força de vontade torna possível o desejo mais desacreditado e que as boas ações compensam. Espadas, guerreiros e magia parecem estar ao alcance de cada um de nós, pois todos possuímos inteligência que nos permite lutar e resolver os conflitos uma vez que basta querer para que não haja impossíveis. A metáfora constituiu-se assim como uma ferramenta que nos permitiu a interpretação das narrativas, conferindo aos diversos fenómenos socioculturais, pela via da interação, o entendimento do mundo. O conhecimento sendo o produto de um construir interpretativo surgindo pela necessidade de atribuir sentido às expressões pode levar-nos para além do conteúdo imediato da linguagem escrita... para a região original onde a linguagem, fala por meio de metáforas.

Numa das últimas sessões realizadas, após a reflexão e partilha de ideias sobre as narrativas lidas e exploradas pedimos às crianças que respondessem por escrito à questão "O que é que as narrativas exploradas te ensinaram sobre o que é preciso para podermos viver em sociedade? As crianças expressaram as ideias e os ensinamentos que estas lhes proporcionaram, da seguinte forma:

> *As histórias que lemos são de um autor que é transmontano. Aprendi que para vivermos em sociedade precisamos ter regras. Hoje vou-vos dizer algumas das coisas que aprendi. Então vamos lá! Eu aprendi que há pessoas boas e pessoas más. Para vivermos bem é preciso termos respeito, respeito por todos, também é preciso ser honesto porque assim todos vão acreditar em nós. O diabo não é honesto por isso é que ele nunca conseguiu o que queria* (A9T2).
>
> *Eu aprendi que as histórias nos ensinam muita coisa… Nestas histórias há bruxas, noutras o diabo, noutras o olharapo. Estas personagens fazem muitas maldades às pessoas boas. As pessoas boas são boas e corajosas. Elas conseguem vencer as personagens más* (A5T2).
>
> *As narrativas exploradas ensinaram-me coisas que eu não sabia. Eu não sabia que os japoneses acreditam que o grou é uma ave santa [Sagrada] e que elas voam muitos quilómetros. O grou é uma ave inteligente e todos precisamos de ser inteligentes para nos defendermos. Eu também aprendi como algumas personagens das histórias que podemos ser bons se quisermos e formos educados* (A10T1).
>
> *Eu aprendi que não é fácil conseguimos tudo o que queremos. Dom Pedro queria sair do castelo Irás e não Virás e não podia porque tinha que fazer as coisas que o diabo lhe mandava e que eram muito difíceis. A Maria de Pau também tinha que fazer coisas muito difíceis para fugir da madrasta que era má. Os meninos da estrelinha de ouro na testa também tiveram coisas difíceis para fazer, que a bruxa dizia para fazer. Todos tinham coisas difíceis para fazer. Todos conseguiram, mas foi com a ajuda das fadas. Os meninos da estrelinha de ouro eram muito corajosos. Se fizermos as coisas bem-feitas conseguimos ser aquilo que gostamos se não temos que fazer uma coisa que não gostamos* (A4T2).
>
> *As histórias ensinaram-me que as fadas só ajudam as meninas e os meninos porque são educados e bem comportados. O touro azul também era uma fada boa que ajudava a menina que era muito castigada pela madrasta. Eu penso que o que interessa é não fazermos o mal* (A3T1).
>
> *Eu aprendi três coisas muito importantes. Aprendi que não são os grandes que têm força que ficam bem, no fim da história. Aprendi que há muitos perigos no mundo e nas histórias são os monstros que poem as personagens em perigo. Aprendi também que é muito importante aprendermos para nos defendermos* (A6T2).
>
> *Aprendi que as histórias são fantásticas e ensinam-nos as coisas de antigamente* (A2T1).
>
> *Eu aprendi que as histórias querem dizer coisas. O príncipe cortou a Branca Flor aos bocadinhos para ir buscar o anel ao fundo do mar e depois juntou os bocadinhos, isso é impossível. Mas eu aprendi que o que parece impossível às vezes é possível, temos que nos ajudar uns aos outros e trabalhar em equipa para conseguirmos. Temos que ter honra e ser honestos, também precisamos de ter cuidado com as pessoas más* (A7T2).

> *Aprendi que não devemos desistir do que queremos. Nós também vamos crescer e agora estamos a aprender para ficarmos espertos e mais tarde não nos deixarmos enganar pelas pessoas más. Aprendi também que há sempre alguém que nos pode ajudar a superar os desafios* (A1T2).
>
> *Aprendi que podemos ser vencedores, tal como os heróis e heroínas dos contos, se enfrentarmos os perigos com coragem também somos heróis e podemos ficar orgulhosos de nós e a nossa família também* (A8T2).

Nestes breves apontamentos percebe-se o simbolismo da iniciação através de expressões que nos remetem para a necessidade do ser humano passar por algumas provações para que a sua evolução aconteça no sentido de alcançar a perfeição. Do ponto de vista simbólico, poderemos ainda dizer que o desenvolvimento do ser humano expresso em princípios unanimemente aceites por uma sociedade de valores tais como: coragem, regras, respeito, honestidade, educação, partilha, esperança, paciência, harmonia, carinho, ternura, amor e honra, estão associadas à luta do candidato contra as forças do mal pois quando este consegue sobrepujar os princípios que se opõem a estes, converte-se num ser superior.

Os discursos evidenciam os dois polos de uma realidade, o dualismo de todas as manifestações sociais que foram retratadas nas narrativas. Como podemos observar, os dizeres das crianças revelam ainda o eterno conflito entre o bem e o mal. Isso verifica-se porque as narrativas que foram exploradas partem das emoções dos seres humanos que são expressas em personagens imaginários de um mundo de fantasia. O que a criança ouviu transformou-se num pensamento válido por meio de um processo de construção subjetiva de conceitos e de imagens simbólicas, isto, porque no campo do imaginário (G. Durand, 2000a) se integram a "liberdade criadora e a crítica" e porque "as imagens do sonho são significativas da líbido e das suas aventuras infantis" (p.39).

Importou-nos ainda conhecer como as crianças do estudo pensam o ambiente físico e cultural onde as narrativas foram recolhidas pelo autor. As crianças revelaram-nos as perceções e os conhecimentos sobre as singularidades dos sítios onde estas narrativas constituíram momentos estruturantes de um processo socializador. Referiram que sabem que nas aldeias as pessoas conhecem muitas histórias, no entanto ficaram muito admiradas quando divulgamos que antigamente não havia televisão e por isso as pessoas se juntavam ao serão para as contar. Contudo A2T2 revelou-nos que sabe muitas coisas sobre as pessoas de antigamente porque vai muitas vezes à aldeia onde vivem os avós. A2T2 tem fortes referências do local onde nasceram os seus pais. Do cenário rural contou-nos:

A2T2: Na aldeia, os meus avós têm um rebanho e eu vou com o meu avó e as ovelhas para o monte. O meu avô conta-me muitas coisas de antigamente.
Investigadora: Conta-te histórias?
A2T2: Não, conta-me coisas que eram verdade. Aconteciam mesmo.
Investigadora: Que coisas te contou?
A2T2: Coisas de antigamente lá da aldeia.
Investigadora: Queres contar?
A2T2: Ele contou-me que antigamente havia muita gente na aldeia. Os pais tinham muitos filhos e a escola da aldeia tinha muitos meninos. Havia uma família que vivia na casa grande e eram muito ricos. Chamavam-lhe os fidalgos e quase todas as pessoas da aldeia trabalhavam para essa família.
Investigadora: E agora?
A2T2: Agora não. O meu avô diz que já não mora ninguém na casa grande.
Investigadora: E as pessoas que trabalhavam para essa família, o que fazem?
A2T2: Não sei. O meu avô diz que se foram embora para longe.
Investigadora: E os meninos que andavam na escola?
A2T2: Também se foram embora.
Investigadora: Sabes por que razão as pessoas se foram embora da aldeia?
A2T2: Sei. Porque na aldeia trabalha-se muito, mesmo que esteja muito frio e muito calor.
Investigadora: Onde trabalham as pessoas na aldeia?
A2T2: No campo… na horta, na vinha, na eira e tratam dos animais.
Investigadora: Parece-te difícil realizar essas tarefas?
A2T2: São. As pessoas trabalham na rua ao frio. No inverno está muito frio e no verão muito calor. Agora não há quase ninguém para trabalhar. A minha mãe às vezes ao domingo vai buscar a minha avó para ir à missa. Agora já nem missa há na aldeia…
Investigadora: Gostas de ir com as ovelhas?
A2T2: Gosto. O meu avô é meu amigo. Ele ensina-me e mostra-me muitas coisas. Um dia fomos com as ovelhas para um sítio onde há um castelo.
Investigadora: Onde fica esse castelo?
A2T2: Em Algoso. O meu avô contou-me que uma vez uns rapazes viram lá uma cobra com uma cabeleira.
Investigadora: Uma cobra? É alguma lenda do castelo?
A2T2: Não. Foi mesmo verdade. Eu queria ir lá a ver se também a via, mas tenho medo…
Investigadora: Sabes que há muitos castelos na nossa região e cada um tem uma lenda? Podíamos pesquisar as lendas da nossa região?
A6T2: Eu gostava. Perto da aldeia dos meus avós há um.
Investigadora: Onde fica esse castelo?
A6T2: Em Pinela. Não é muito longe… (Nota de campo, 18/05/ 2012)

As interações sociais, experimentadas por A2T2, permitiram-lhe a construção de uma consciência rural, baseado numa relação de afetividade que estabelecia com o seu avô. Foram ainda relatadas outras experiências rurais por crianças que conheciam essa realidade. Pelo facto de terem consciência que as narrativas trabalhadas tinham sido recolhidas pelo autor junto de pessoas idosas em várias aldeias da região Transmontana-Duriense salientaram que narram predominantemente experiências de vida das pessoas

que aí viviam, pois sem grandes delongas partilharam conhecimentos que construíram a partir das analogias estabelecidas entre as narrativas e a realidade rural que descobriram através dos diálogos e das vivências. As narrativas de tradição oral refletem a vida das gentes transmontanas em vários aspetos. Através delas podemos ficar a conhecer alguns costumes, a cultura, as tradições, a religião e outros aspetos da vida quotidiana. As crianças afirmaram que as personagens principais das narrativas trabalhadas viveram e experimentaram a pobreza, o desespero dos progenitores pela falta de alimentos e o abandono, perderam-se no bosque e enfrentaram perigos na procura de melhores condições de vida. Sentiram o medo e perceberam que é possível superá-lo.

E se diferentes mundos há, e se os há negros como a noite, coloridos como um dia de sol na Terra, imensos nas águas do mar ou simplesmente escondidos no meio dos montes... Que haja dentro de cada um de nós a eterna criança, que os vê, os descobre e os compreende... E que se destaquem as suas palavras para que nunca esqueçamos que em cada um de nós mora sempre um sonho e uma forma diferente de se ver, ler e interpretar o mundo, sobretudo os símbolos que nos rodeiam, sejam eles, ou não, dos nossos antepassados, de outras culturas, credos e religiões.

2.3. Na valorização do saber simbólico influenciado pelas narrativas de Parafita

Como se observou, anteriormente, as narrativas geraram momentos de envolvimento, discussão e reflexão. Ao envolvermo-nos num trabalho prático com crianças não quisemos deixar de descobrir o interesse revelado pelas narrativas e as influências que estas assumiram nos seus discursos e produções. Nesse sentido, realizamos uma última sessão para percebermos esses efeitos. A replicação do teste AT.9 pareceu-nos a melhor forma de dar a possibilidade à criança de se revelar sem que esta pudesse persuadir as opiniões e opções das outras. Após o consentimento informado das crianças para o preenchimento do referido teste transmitimos que as respostas deveriam ter em linha de conta, apenas e só apenas, o que cada uma delas considerava importante. Na tabela seguinte salientamos, à semelhança do que já fizemos anteriormente, a distribuição das respostas dadas pelas crianças atendendo às estruturas simbólicas do imaginário.

Tabela 12. Distribuição das respostas pelas estruturas (heroica, mística e sintética)

Estruturas	Micro-universos	N	%
Heroica (HC)	Heroico integrado	28	56%
	Super heroico	5	10%
	Heroico impuro	1	2%
	Heroico descontraído	-	-
	Forma negativa	-	-

Estruturas		Micro-universos		N	%
Mística (MY)		Místico integrado		-	-
		Super místico		4	8%
		Místico impuro		4	8%
		Místico lúdico		-	-
		Forma negativa		-	-
Sintético (US)	Duplo universo existencial (DUEX)	DUEX de forma diacrónica		-	-
		DUEX de forma sincrónica	Desdobrado	4	8%
			Redobrado	2	4%
		Forma negativa		-	-
	Universo sintético simbólico (USS)	Universo sintético simbólico diacrónico (USSD)	USSD de forma cíclica	1	2%
			USSD de forma progressista	-	-
		Universo sintético simbólico sincrónico (USSS)	USSS de forma bi-polar	1	2%
			USSS de forma interativa	-	-
		Forma negativa		-	-
Estrutura defeituosa (SD)				-	-
Universos míticos do tipo pseudo-destruturado (PDS)				-	-
Total				50	100,00

Das 2 turmas (50 crianças) onde se realizou o teste selecionamos para a análise uma amostra de 20 testes. As narrativas de tradição oral que foram lidas, interpretadas e refletidas nas sessões 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 fizeram emergir ideias e pensamentos que se traduziram em escritos, desenhos e explicações que refletem um pensamento consciente sobre o mundo real, um mundo de costumes, de desigualdades sociais, lutas de poder e problemas ambientais. As narrativas das crianças, expressas nos testes preenchidos, resultaram numa lógica sequencial e representativa de imagens e símbolos presentes nos textos que serviram de inspiração e com os quais se dialogou. Percebe-se através do preenchimento dos questionários que as 20 crianças se inspiraram no autor em estudo e nas narrativas que foram trabalhadas naquele contexto educativo. Um número bastante significativo de crianças referiu que para além do autor como referência tiveram uma das narrativas em atenção, pois foi essa narrativa selecionada que se constituiu como fio condutor para a sequência, o enredo e as personagens da narrativa que realizaram. A1T1 acrescentou que Alexandre Parafita *é um autor fantástico* e A3T1 evidenciou o gosto pelos seus escritos, pois revelou-nos que o autor *escreve histórias muito bonitas*. As narrativas e as ilustrações que as crianças construíram evidenciam influências das reflexões efetuadas em torno das leituras realizadas, fazendo emergir um conjunto de dizeres que poderão ser mobilizados, pensamos nós, para outros contextos. As conceções, as imagens e os símbolos espelhados nas narrativas configuraram-se relevantes para o desenvolvimento de um pensamento crítico e atento aos problemas reais da sociedade atual. Algumas crianças, nas narrativas que construíram, apesar de recontarem quase na totalidade o ouvido e o refletido, durante a exploração das narrativas e a reflexão final, introduziram pormenores que evidenciaram algumas das suas idiossincrasias e o seu modo de pensar. Houve crianças que convocaram personagens de duas ou mais narrativas para as aventuras (re)inventadas, outras atribuíram

novas funções aos objetos e personagens, outras centraram-se na parte que consideraram mais importante de uma das narrativas, outras deram continuidade às histórias exploradas e ainda outras que apenas descrevem os elementos que desenharam.

As crianças basearam a ação da narrativa que construíram nos nove elementos arquétipos e imiscuíram-se nas aventuras que retratam a iniciação heroica. Em todas as (re)invenções realizadas pelas crianças encontramos os mesmos valores, os mesmos símbolos e as mesmas finalidades que subjazem de uma forma implícita ou explicita nas narrativas trabalhadas. Vejamos o exemplo do desenho e da narrativa realizada por A6T2 no teste AT.9 (*vide* Anexo VI) que revela uma continuidade da narrativa *Branca Flor, o príncipe e o demónio*:

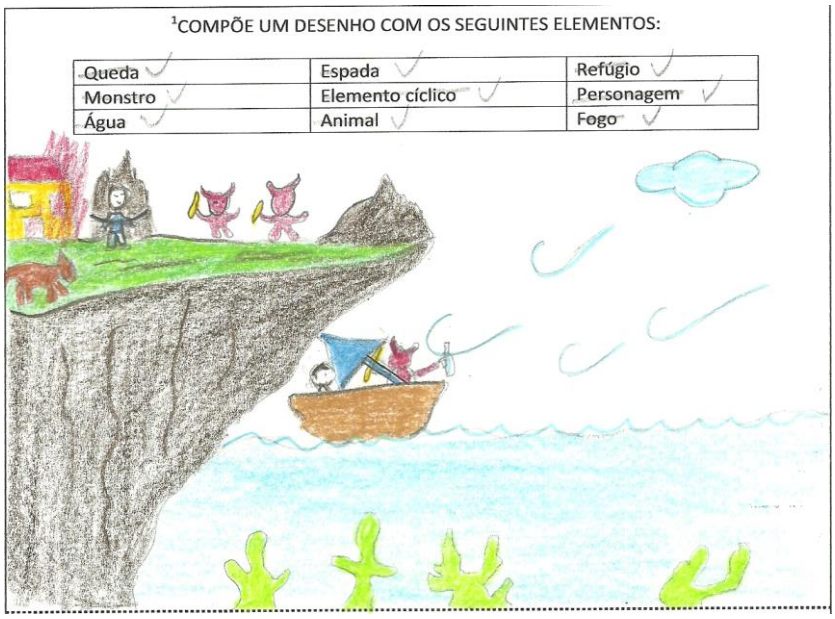


Figura 41. Composição: universo mítico do tipo duplo universo existencial diacrónico realizada por um sujeito do sexo feminino com 9 anos (A6T2)

Narrativa 21

Numa casa junto ao rochedo que ficava muito distante da vila dos corais, vivia a Branca Flor com o seu amado Dom Pedro. A casa era amarela e pequenina. Viviam lá porque tinham fugido do diabo que tinha rebentado. Passado algum tempo, num dia de vento, apareceram os três diabinhos que eram maus como o pai. O Dom Pedro apanhado desprevenido teve que lutar com os diabinhos que eram muito velozes. Enquanto lutava com dois o outro raptou Branca Flor que a levou para o barco. Os dois outros diabinhos venceram o príncipe, ataram-no à rocha e incendiaram a linda casinha amarela e foram também para o barco. Os diabinhos levaram a Branca Flor e disseram-lhe que tinha de voltar ao fundo do mar para apanhar o diamante que estava dentro do peixe-dourado e se ela não conseguisse matariam o Dom Pedro. Um dos diabinhos cortou Branca Flor em pedaços e meteu-a num garrafão para ela ir ao fundo do mar. O peixe-dourado quando viu a garrafa pensou que era um petisco e engoliu-a. Entretanto os

> *diabinhos cansados de esperar regressaram para matar Dom Pedro, só que ele já tinha sido salvo pelo cavalo do vento. Dom Pedro estava preparado para lutar, a fada que era a madrinha de Branca Flor também apareceu e deu-lhe a espada enferrujada e uma cana de pesca que eram mágicas. A fada disse-lhe que ele tinha que lutar com os diabinhos e depois tinha que ir pescar o peixe-dourado porque era ele que tinha a Branca Flor* (A6T2).

A6T2 explicou que a cena que inventou terminou bem porque

> *o Dom Pedro venceu os diabinhos que prometeram não voltar a fazer maldades e foi pescar. Rapidamente apanhou o peixe e matou-o. Retirou da garrafa todos os pedacinhos de Branca Flor e colocou-os com muito cuidado num balde. Branca Flor apareceu com o diamante na mão. Os dois fizeram um castelo e lá viveram felizes para sempre. Os diabinhos ficaram bons e também foram viver para o castelo* (A6T2).

Na narrativa da criança autora podemos identificar ideias que se retomaram da narrativa que lhe serviu de inspiração. No entanto, esta criança (re)inventa novos cenários para as mesmas personagens. A casa amarela e pequenina, considerada inicialmente lugar calmo e de proteção dos protagonistas é o *refúgio* que se constituiu o elemento de partida da narrativa. Esse espaço perdeu essa função protetora a partir do momento em que os diabinhos (*monstro devorador*) chegaram. Os diabinhos representam, assim, a insegurança e os perigos múltiplos da sociedade. Estes monstros, na narrativa de Parafita, tinham ficado esquecidos, deixando assim em aberto possibilidades de continuidade que foram aproveitadas pela criança, pois o final não foi especificado pelo autor. Esta situação que não ficou resolvida para a criança desencadeou outras ações suportadas na narrativa trabalhada e na convicção de que os seres malignos poderão vir a tornar-se seres bons. Revela-se nas palavras de A6T2 a ideia de uma incessante procura da felicidade e de uma vida melhor por parte dos protagonistas que é conseguida através do amor salvador e da fada protetora.

O diamante, símbolo da perfeição, o máximo da maturidade reflete o invencível poder dos sentimentos fortes. Branca Flor é a personagem que consegue a proeza de obter esta preciosidade. Nas cenas descritas pela criança percebe-se a iniciação heroica. A morte iniciática, expressa no feminino, através da submissão a um conjunto de provas dolorosas, neste caso ao corte de Branca Flor em pedaços, à introdução dos pedaços num garrafão, à descida ao fundo do mar e ao engolimento pelo peixe-dourado, permite que Branca Flor aceda a um estatuto ontológico diferente do anterior. O barco, tal como na narrativa de Parafita, é o símbolo da viagem que transporta o neófito até ao local onde deve mergulhar até ao mundo inferior. O mar constituiu-se como o abismo que

proporcionou o engolimento. A profundidade, sendo uma estrutura do imaginário da descida, permite à heroína descer e voltar a sair. O abismo simboliza a *queda* onde os perigos e as forças do mal espreitam. Branca Flor entra num mundo de difícil acesso, mergulha nas águas do mar. Para Eliade (1980)

> l'immersion dans de l'eau symbolize la régression dans le préformel, la réintegration dans le mode du indifférencie de la pré-existence. L'émersion répète le geste cosmogonique de la manifestation formelle; l'immersion équivaut à une dissolution des formes. C'est pour cela que le symbolisme de Eau implique aussi bien la Mort que la Renaissance. Le contact avec l'eau comporte toujours une régénération: d' une part parce que la dissolution est suivie d'une 'nouvelle naissance' d'autre part parce que l'immersion fertilise et multiplie le potentiel de vie (pp.212-213).

A devoração pelo peixe-marinho que representa o monstro marinho é uma das carateristicas dos ritos de passagem em que o neófito se vê confrontado com a provação de morrer simbolicamente para novamente ressuscitar. Mircea Eliade (1976) considera que o monstro marinho simboliza a morte e o ventre representa o inferno e a fonte de alimentação onde o neófito é novamente concebido. Refere o autor que

> os monstros do abismo são encontrados também em numerosas tradições: os heróis, os iniciados, descem ao fundo do abismo a fim de afrontarem os monstros marinhos; é uma prova tipicamente iniciática. Evidentemente, a história das religiões está cheia de variantes: às vezes os dragões montam guarda em volta de um "tesouro", imagem sensível do sagrado, da realidade absoluta; a vitória ritual (iniciática) contra o monstro guardião equivale à conquista da imortalidade (Eliade,1992, p.68).

Estas cenas que descrevem um lado sombrio, caótico e aterrorizador transmitem ideias de descida, obscuridade e mistério designadas por G. Durand (1989, 2000a) como imagens noturnas. Os símbolos de inversão da estrutura mística do regime noturno são encarados na narrativa da criança autora pela constelação de imagens que tiveram a particularidade de serem ultrapassadas, mesmo que aparentemente se tivessem revelado com poucas possibilidades de sucesso perante as forças do mal. Pode dizer-se que a narrativa, no plano das imagens, revela um processo de dupla negação uma vez que os protagonistas vivem situações contraditórias (negativas e positivas) ao longo do tempo em que as ações decorrem. Através destas provações Branca Flor transforma-se numa mulher de poder pela ajuda da sua fada madrinha e do seu amado.

Dom Pedro surge inicialmente na narrativa de Parafita e de A6T2 derrotado tornando-se, mais tarde, herói. Na narrativa de A6T2 as ajudas são efetuadas pelo cavalo do vento e pela fada madrinha de Branca Flor. Dom Pedro na luta travada no final venceu o monstro mas não o matou e salvou Branca Flor através dos objetos mágicos, nomeadamente a espada enferrujada que simboliza domínio e poder. Na narrativa destaca-se a ação

heroica de Dom Pedro que se organiza em torno de alguns dos elementos que integram a temática. As personagens desta narrativa vivenciam episódios existenciais sucessivos, à situação inicial de vida calma sucede-se uma sequência heroica que permite o regresso à situação de partida, daí que tenhamos enquadrado esta narrativa no universo mítico do tipo duplo universo existencial diacrónico.

Esta narrativa, tal como a de tradição oral que a sustentou, evidencia atitudes antitéticas ao apresentar a luta entre o bem e o mal. A vida e os feitos das personagens tornam-se paradigmáticos para esta criança, pois o civismo e as moralidades (in)visíveis podem configurar-se em exemplos a ter em atenção ao longo da vida.

Outra ideia revelada por A6T2 é que se participasse na história estaria no fundo do mar a guardar o diamante. Sendo o diamante o objeto que permitiu uma vida sem dificuldades aos protagonistas da narrativa, A6T2 confidencia-nos que este deveria permanecer no seu lugar. Dos nove elementos que esta criança teve de introduzir na sua narrativa eliminaria o *elemento cíclico* e o *fogo*, ou seja, o vento e o incêndio, porque pensa que não foram importantes para a história que inventou. Atribuiu importância ao papel da amizade e da regeneração uma vez que refere que a história que inventou termina com todas as personagens amigas e a viverem em harmonia. O monstro surgiu na narrativa como um ser emendável, abrindo-se assim "a via à antífrase, reviravolta dos valores imagináveis" (G. Durand, 1989, p.116).

Outra criança, baseada nos nove elementos realizou o seguinte desenho e escreveu um texto:

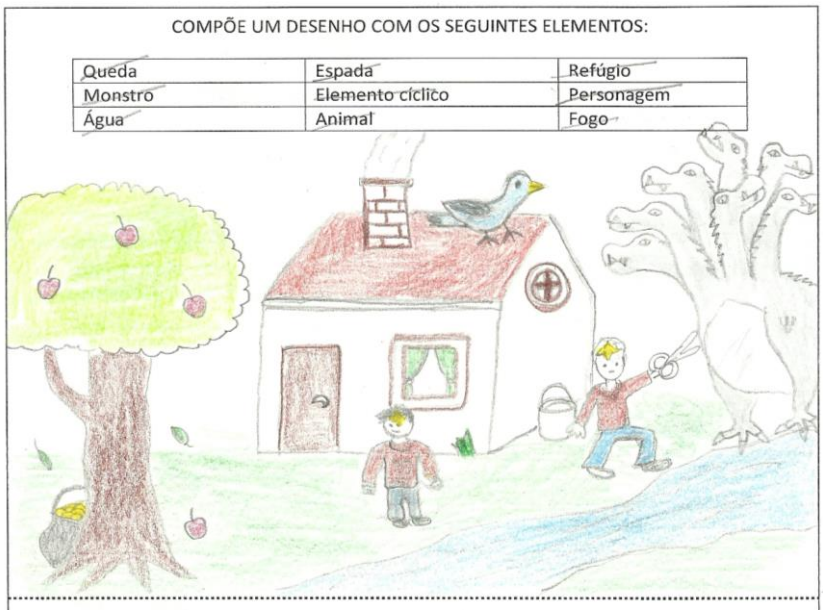


Figura 42. Composição: micro-universo mítico do tipo heroico integrado realizada por um sujeito do sexo masculino com 8 anos (A4T1)

Narrativa 22

> *Era uma vez dois meninos que eram gémeos e tinham uma estrelinha dourada na testa. Os meninos eram príncipes mas não sabiam porque a irmã da mãe dos meninos os atirou ao rio quando eram bebés. Por sorte um moleiro encontrou-os e levou-os para casa dele. A mãe deles e o pai não sabiam que eles existiam porque a irmã da mãe os enganou. Um dia um pássaro do bosque disse-lhes que eles tinham que ir procurar a casa dos pais verdadeiros. Os meninos resolveram fazer o que o pássaro lhes disse. Saíram de casa e quando passaram por um pomar resolveram comer umas maçãs que estavam caídas no chão. Quando as estavam a apanhar apareceu um bicho-de-sete-cabeças. Os meninos tiveram que lutar com ele e um deles que era forte e não tinha medo de nada, com umas tesouras, venceu o bicho. Os gémeos levaram o ouro que ele guardava. O pássaro voltou a aparecer e disse-lhe que eles tinham que seguir a margem do rio para encontrar o castelo onde viviam os pais deles* (A4T1).

A cena que imaginou A4T2 terminou bem, uma vez que

> *os meninos fizeram o que disse o pássaro. Quando chegaram, os pais dos meninos nem queriam acreditar. Pela estrelinha de ouro viram logo que eram os filhos. Fizeram uma grande festa e convidaram princesas. As princesas casaram com os meninos e viveram todos muito felizes no castelo* (A4T1).

Nesta narrativa encontramos referências a elementos presentes nas narrativas *Os meninos da estrelinha de ouro* e *Maria de Pau e o touro azul.* A criança Iniciou a narrativa com uma cena de rotura e afastamento, ou seja, os gémeos foram retirados da sua família e atirados ao rio por sentimentos imorais e de ciúmes, provocando angústia e sofrimento nos progenitores. Não será difícil reencontrarmos nestas cenas alguns mitos da tradição judaico-cristã e da tradição de várias civilizações. O verbo “atirar” leva-nos até Moisés, líder religioso, que é tradicionalmente associado ao “retirado das águas”, em referência às circunstâncias da sua adoção e que foram narradas na Bíblia. Numa das versões do mito de Andrómaca, esposa de Heitor, o seu filho foi atirado do alto da muralha de Troia para que ele não viesse a vingar a morte do pai. Hércules, personagem da mitologia grega, em consequência de um ato de ciúmes, rivalidades e infidelidades do pai, foi confrontado ainda no berço com duas serpentes, saindo vencedor (Grimal, 2009). A separação entre a criança e a família, logo à nascença, é recorrente nas narrativas de tradição oral, inclusive nas recolhidas por Alexandre Parafita. Para os gémeos, esta separação não significou morte mas sim um amadurecimento, um desenvolvimento a nível das várias dimensões da existência. Os gémeos que integram a narrativa realizada pela criança são cúmplices e dotados de habilidade. No entanto, se observarmos com atenção o desenho, percebe-se uma certa ambivalência entre eles. Enquanto um dos

gémeos enfrenta o monstro com força, coragem e determinação, o outro parece caminhar tímido em direção oposta. Os gémeos são seres que fazem parte dos mitos de todas as culturas do mundo, exprimindo a "dualidade de todo o ser ou o dualismo das suas tendências, espirituais e materiais, diurnas e noturnas" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.349).

Para esta criança o rio constituiu-se o fio de Ariadne, assume-se como uma imagem simbólica pregnante uma vez que é a partir do rio que os gémeos encontram um abrigo e mais tarde reencontram a família, pois o bosque com os seus caminhos sinuosos e labirínticos poderiam colocar os protagonistas da narrativa numa situação difícil. Ainda que ajudados pelo pássaro os gémeos depararam-se, durante o regresso ao lar, com desafios que tiveram de superar. O pássaro surge como o mensageiro que ordena, recomenda e ensina o caminho da felicidade. Pela cor azul que apresenta no desenho podemos associá-la às numerosas aves azuis (Macterlinck) da literatura chinesa dos Han sendo consideradas "fadas, imortais, mensageiros celestes" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.100). A ave, devido à sua leveza, comporta aspetos negativos que neste caso se podem associar à distração e diversão do monstro, uma vez que este se encontra numa posição de fácil visualização.

O bicho-de-sete-cabeças aparece como símbolo dos instintos demoníacos que terá de ser vencido para que a viagem dos protagonistas prossiga. Este animal pode, de certa forma, remeter-nos para os simbolismos atribuídos a Hidra (animal da mitologia grega que possuía várias cabeças, sendo uma delas imortal) uma vez que este surge na narrativa da criança vencido pelos gémeos, não tendo sido revelado se ele foi, ou não, morto. Esta associação parte também da leitura e interpretação efetuadas à narrativa *Maria de Pau e o touro azul* recolhida por Parafita, uma vez que integra o bicho-de-sete-cabeças derrotado em dois momentos distintos. Percebe-se que este animal monstruoso não foi totalmente dominado pela personagem da narrativa, daí que a sua reaparição se possa associar ao mito do combate entre o herói e uma serpente monstruosa, cuja interpretação simbólica nos remete para os vícios múltiplos e banais do homem (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.368). Enquanto Hidra não for completamente derrotada os vícios e as futilidades continuam a existir. A tesoura que na narrativa *Os meninos da estrelinha de ouro* era um objeto de trabalho, na narrativa desta criança passou a ser a arma que derrubou o monstro. Trata-se de uma arma cortante, por tal, ligada aos arquétipos do *regime diurno* da fantasia (G. Durand, 1989, 2000a).

A maçã, elemento que aparece na narrativa sem um significado aparente, pode estar associada ao simbolismo do conhecimento e da liberdade (Chevalier, & Gheerbrant, 1994). Comer a maçã significa para os iniciados "abusar da sua inteligência para conhecer o mal, a sua sensibilidade para o desejar, da sua liberdade para o fazer" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.427). No entanto, os gémeos não chegaram a comer a maçã porque o monstro surgiu com a função de devorar os protagonistas, acabando por ser derrotado pelos mesmos. Os gémeos levam assim todo o ouro que este monstro guardava. O metal precioso, evocado na narrativa de A4T1, foi o elemento escolhido por esta criança para representar o *fogo*. Esta associação remete-nos para as sessões 8 e 9, quando exploramos e refletimos sobre as narrativas *Os meninos da estrelinha de ouro* e *Maria de Pau e o touro azul.* As estrelinhas de ouro que estes meninos possuíam na testa conduziram a diálogos que atribuíram vários simbolismos às palavras *estrela* e *ouro.*

Nos momentos de reflexão partilhada foi visível o empenho das crianças em contribuírem com ideias que fossem mais além do esperado e que possuíssem coerência em significado. Evidenciou-se uma participação intencionada, estimulada por nós, onde as respostas às questões se transformavam rapidamente em outras questões, desafiando a criança a construir vários sentidos para os elementos das narrativas trabalhadas. O ouro simboliza, para as crianças do estudo, riqueza, vaidade, poder, distância, luz, brilho, fogo, felicidade, preciosidade e ganância e a estrela simboliza, luz, sucesso, sorte, brilho, distância. O facto de o ouro ser valioso e ser pouco acessível à maioria das pessoas foi metaforicamente considerado pelas crianças como um objeto que queima como o fogo. A ambivalência do ouro foi percebida pelas crianças ao associá-lo a conceitos contraditórios.

Na tradição grega o ouro "evoca o Sol e toda a sua simbologia: fecundidade-riqueza-dominação, centro de calor-amor-dom, fogo de luz-conhecimento-irradiação" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.496). Contudo, G. Durand (1989) refere que é preciso prestar atenção ao simbolismo do dourado, pelo facto de se aventurar a "fazer bifurcar a imaginação para os sonhos alquímicos da intimidade substancial" (p.104). O autor atribui duas significações opostas do ouro para a imaginação, tendo em atenção o ouro como reflexo e como substância. No entanto, "na simbólica alquímica, passa-se constantemente da meditação da substância do ouro ao seu reflexo, possuindo o ouro graças ao seu brilho 'as virtudes dilatadas do sol no seu corpo' e tornando-se o sol, por isso, muito naturalmente, o signo alquímico do ouro" (G. Durand, 1989, p.104). Os meninos foram representados adornados com uma estrelinha de ouro na testa, tal como a décima terceira filha do rei e da rainha do conto *Os doze irmãos* dos irmãos Grimm,

estando por isso dotados de luz e brilho, de um fogo purificador, de perfeição absoluta. Nas duas narrativas de tradição oral, *Os meninos da estrelinha de ouro* e *Os doze irmãos* as personagens portadoras deste símbolo são exemplos de mestria e coragem, executando todas as tarefas com perfeição e reconhecimento por parte dos que com elas convivem. Por essa razão, a inveja desponta em mentes de seres que desejam o mesmo protagonismo sem que para o ganharem necessitem de fazer qualquer tipo de esforço.

A perspetiva da criança reconhece o isomorfismo presente nos vários elementos que fazem parte das narrativas que convocamos para este estudo. Vejamos, através de outros exemplos que se inscrevem no quadro síntese que se segue, como são representados e percebidos esses elementos pelas crianças.

Quadro 14.A. Inventário das imagens simbólicas representadas pelas crianças nas composições e desenhos realizados (dados obtidos na sessão 10 – Turma T1)

Alunos (Codificação)	**Arquétipos (Teste AT.9)**								
	Queda	**Espada**	**Refúgio**	**Monstro**	**Elemento Cíclico**	**Personagem**	**Água**	**Animal**	**Fogo**
A1T1	Garrafão	Espada enferrujada	Igreja	Demónio	Vento	Dom Pedro	Mar	Cavalo	Incêndio
A2T1	Monte	Gadanha	Casa	Gigante	Sol	Anão	Riacho	Ovelhas	Lareira
A3T1	Castelo do Morro do Além	Tesoura	Castelo	Bruxa	Chuva	Gémeos	Fonte	Pássaro	Lume
A4T1	Rio	Tesoura	Casa do moleiro	Bicho-de-sete-cabeças	Água	Gémeos	Rio	Pássaro	Ouro
A5T1	Princesa	Espada	Esconderijo	Olharapo	Tempestade	Príncipe	Água	Cavalo	Chama
A6T1	Garrafão	Espada enferrujada	Castelo	Demónio	Vento	Dom Pedro	Mar	Cavalo	Relâmpago
A7T1	Árvore	Sapato	Castelo	Bruxa	Árvores de fruto	Maria de Pau	Água	Touro	Ouro
A8T1	Masmorra	Tesoura	Castelo	Bruxa	Água	Rainha	Rio	Pássaro	Lume
A9T1	Garrafão	Espada enferrujada	Igreja	Demónio	Verão	Princesa	Mar	Cavalo	Lava
A10T1	Árvore	Machado	Mãe	Gigante	Chuva	Anão	Ribeira	Ovelhas	Lume

Quadro 14.B. Inventário das imagens simbólicas representadas pelas crianças nas composições e desenhos realizados (dados obtidos na sessão 10 – Turma T2)

Alunos (Codificação)	**Arquétipos (Teste AT.9)**								
	Queda	**Espada**	**Refúgio**	**Monstro**	**Elemento Cíclico**	**Personagem**	**Água**	**Animal**	**Fogo**
A1T2	Castelo	Sapato	Fraga	Bicho-de-sete-cabeças	Árvores	Maria de Pau	Água	Touro	Lume
A2T2	Bosque	Machado	Casa do lenhador	Lobisomem	Noite	Três irmãos	Ribeira	Lobisomem	Lareira
A3T2	Espada	Espada enferrujada	Barco	Demónio	Tempestade	Dom Pedro	Mar	Cavalo	Fogo
A4T2	Arca das Castanhas	Machado	Ermida	Gigante	Vento	Gémeos	Pote	Rato	Lume
A5T2	Mar	Espada enferrujada	Castelo	Demónio	Sol	Príncipe	Mar	Peixe	Sol
A6T2	Garrafão	Espada enferrujada	Casa	Diabinhos	Vento	Branca Flor	Mar	Cavalo	Incêndio
A7T2	Balde	Espada enferrujada	Casa	Demónio	Chuva	Príncipe	Mar	Cavalo	Fogo
A8T2	Garrafão	Espada enferrujada	Igreja	Demónio	Chuva	Dom Pedro	Mar	Cavalo	Fogueira
A9T2	Arca das Castanhas	Espada	Casa	Olharapo	Árvore	Gémeos	Cascata	Cão	Incêndio
A10T2	Pintainhos	Mentira	Carvalho	Raposa	Árvore	Pita Martinha	Rio	Pito-Grou	Dentes de raposa

Analisando o conteúdo dos quadros 14.A e 14.B é possível verificar que há representações que se repetem em diferentes elementos arquetipais. É também possível constatar coincidências a nível das representações dos 9 elementos que as crianças selecionaram, ou seja, encontramos uma sequência de elementos numa criança praticamente igual à de outra. As razões destas coincidências consideramos que se prendem com afinidades encontradas entre as crianças e as personagens das narrativas. De referir que as personagens das 20 composições das crianças tiveram todas um final feliz. A ideia central de todas elas salienta o bem em confronto com o mal, saindo vencedor o bem. A maioria dos elementos referidos nas narrativas de tradição oral trabalhadas durante as sessões 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 foram os que as crianças integraram nas suas narrativas. Todavia, consideraram que não necessitavam de alguns elementos. Neste processo de construção de um desenho e de uma narrativa a partir dos nove elementos foi difícil para grande parte das crianças integrar o *elemento cíclico, a água e o fogo*. Um número mais reduzido de crianças retirava a *água* e o *fogo*. As crianças integraram-nos porque faziam parte dos elementos obrigatórios. Os elementos de que prescindiriam serviam apenas para dificultar a tarefa ou simplesmente para decorar os desenhos, sem que no seu entender tivessem uma função específica na explicação que lhe atribuíram.

No quadro que se segue apresentam-se apenas os elementos significativos das imagens simbólicas coincidentes nas narrativas das crianças e nas de Alexandre Parafita.

Quadro 15. Inventário dos elementos arquetipais presentes nas narrativas de Parafita e nas composições das crianças (dados obtidos na sessão 10)

Obras		**As três touquinhas brancas**		**Histórias de arte e manhas**		**O rei na barriga e outras histórias**	**Lobos, raposas, leões e outros figurões**	**Antologia de contos populares (vol. I)**	
Narrativas / Arquétipos (Teste AT.9)	**Branca Flor, o príncipe e o demónio**	**O gigante e o anão**	**As três touquinhas brancas**	**Os gémeos e o olharapo**	**O príncipe triste**	**O pastorinho e a flauta**	**A pita martinha, a raposa e o pito-grou**	**Os meninos da estrelinha de ouro**	**Maria de Pau e o touro Azul**
Queda	Garrafão (5) Espada (1) Princesa (1) Balde (1) Mar (1)	Monte (1) Árvore (1)	Bosque (1)	Arca das castanhas (2)	Sem referência	Sem referência	Pintinhos (1)	Masmorra (1) Rio 1) Castelo do Morro Além (1)	Castelo (1) Árvore (1)
Espada	Espada enferrujada (8) Espada (2)	Gadanha (1)	Machado (2)	Sem referência	Sem referência	Sem referência	Mentira (1)	Tesouras (3)	Sapato (2)
Refúgio	Igreja (3) Esconderijo (1) Castelo (2) Barco (1) Casa (2)	Casa (1) Mãe (1)	Casa do lenhador (1)	Casa (2) Ermida (1)	Sem referência	Sem referência	Carvalhinho (1)	Casa do moleiro (1) Castelo (1)	Fraga (1) Castelo (1)
Monstro	Demónio (7) Diabinhos (1)	Gigante (3)	Lobisomem (1)	Olharapo (2)	Sem referência	Sem referência	Raposa (1)	Bruxa (3)	Bicho-de-sete-cabeças (2)
Elemento Cíclico	Sem referência	Árvore (1)	Noite (1)	Árvore (1)	Sem referência	Sem referência	Árvore (1)	Água (2)	Árvores de fruto (1)
Personagem	Príncipe (3) Princesa (1) Dom Pedro	Anão (2)	Três irmãos (1)	Gémeos (2)	Sem referência	Sem referência	Pita-martinha (1)	Rainha (1) Gémeos (2)	Maria de Pau (2)

Obras		**As três touquinhas brancas**		**Histórias de arte e manhas**		**O rei na barriga e outras histórias**	**Lobos, raposas, leões e outros figurões**	**Antologia de contos populares (vol. I)**	
Narrativas / **Arquétipos (Teste AT.9)**	**Branca Flor, o príncipe e o demónio**	**O gigante e o anão**	**As três touquinhas brancas**	**Os gémeos e o olharapo**	**O príncipe triste**	**O pastorinho e a flauta**	**A pita martinha, a raposa e o pito-grou**	**Os meninos da estrelinha de ouro**	**Maria de Pau e o touro Azul**
	(4) Branca Flor (1)								
Água	Mar (8) Água (1)	Sem referência	Sem referência	Sem referência	Sem referência	Sem referência	Sem referência	Rio (2)	
Animal	Cavalo (8)	Ovelhas (2)	Lobisomem (1)	Rato (1)	Sem referência	Sem referência	Pito-grou (1)	Pássaro (3)	Touro (2)
Fogo	Demónio (1)	Sem referência	Sem referência	Lareira (1) Lume (1)	Sem referência	Sem referência	Dentes da raposa (1)	Ouro (1)	Ouro (1)

Percebe-se, pela leitura do quadro, que a narrativa *Branca Flor, o príncipe e o demónio*, foi a mais referida no questionário. Na narrativa de Parafita é Branca Flor que vence os desafios que são lançados a Dom Pedro, como vimos no capítulo anterior. Contudo nenhuma das crianças, que se inspiraram na narrativa *Branca Flor, o príncipe e o demónio*, referiu os atos heroicos desta personagem, pois todas atribuíram essas vitórias a Dom Pedro. Através do quadro percebemos que os elementos que fazem parte das narrativas *O príncipe triste* e *O pastorinho e a flauta* não foram contemplados pelas crianças. Os dados evidenciam que as crianças nas práticas desenvolvidas, através da aprendizagem cooperada, refletida e dialogada, apreenderam a construir um sentido para os elementos que fazem parte da narrativa. As influências mútuas que se estabeleceram e o referencial de elementos que constituem as narrativas de Alexandre Parafita permitiram atribuir simbolismos aos elementos presentes nos desenhos e respetivas narrativas realizadas pelas crianças. Apesar das diferenças individuais das crianças, visíveis nos modos de participação durante as sessões, percebe-se o envolvimento que imprimiram às atividades através das imagens mentais que construíram e que se expressam nas intertextualidades possíveis de realizar, analisando os seus discursos, os desenhos e as narrativas de Parafita. Vejamos como se entrecruzam as imagens, as funções e o simbolismo dos elementos arquetipais. As crianças representaram a *queda* através dos elementos que se expressam no quadro seguinte:

Quadro 16. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre a *queda* (dados obtidos na sessão 10)

Representado por…	**Qual o propósito…**	**Simboliza para mim…**
Garrafão/Balde	Encontrar o anel	Sofrimento
Castelo	Aprisionar os heróis	Angústia
Rio	Afastar	Separação
Princesa	Para ajudar o príncipe	Sofrimento
Árvore	Provocar	Luta
Masmorra	Prender a rainha	Sofrimento
Bosque	Criar medo e *suspense*	Dificuldade

Representado por…	**Qual o propósito…**	**Simboliza para mim…**
Mar	Ir ao fundo do mar	Perigo
Arca das castanhas	Aprisionar	Angústia
Espada	Derrubar	Morte
Pintainhos	Alimentar a raposa	Sofrimento

Pela leitura do quadro percebemos que a criança representou a *queda* através dos outros elementos arquetipais (*personagem*, *espada*, *refúgio*, *elemento cíclico*…) tal como se verificou na análise dos testes aplicados nas sessões 1 e 2. Todas as formas utilizadas para a representar são facilmente identificadas nas narrativas de tradição oral trabalhadas em contexto sala de aula.

A função cair/tropeçar/escorregar/magoar/assustar… que constatamos serem as mais assinaladas pelas crianças nas duas primeiras sessões deixaram de ser representações significativas, passando o elemento *queda* a assumir um papel mais focalizado na ação, ou seja, surge com o propósito de a dificultar, colocando o protagonista numa situação de perigo. Verificamos que na maioria dos casos, referidos pelas crianças, a sua presença se integra pertinentemente no tema, criando homogeneidade entre os nove elementos. O elemento *queda*, aparece relacionado com a simbólica da iniciação uma vez que dentro de uma garrafa a heroína (cortada aos bocadinhos) mergulha até ao fundo do mar para encontrar um anel. Nesta cena a criança identifica, no mergulhar, uma descida, um propósito que parte de uma provação mutilante, símbolo do regime noturno representado por G. Durand (1989) nas estruturas sintéticas do imaginário.

A *queda* surge ainda expressa em cenas que integram outros aspetos temoríficos da narrativa e que destacam a masmorra, a arca das castanhas e o castelo, onde os heróis entram porque são obrigados ou empurrados, ficando prisioneiros e submetidos a provações terríveis mas que se revelaram necessárias à passagem para uma condição superior. A8T1 associou a *queda* à masmorra, local subterrâneo para onde a rainha foi atirada para que ali permanecesse até ao fim dos seus dias, contudo isso não aconteceu porque se deu uma viragem radical. As forças do mal foram dominadas e a verdade foi revelada. A10T2 integrou uma cena da narrativa *A pita martinha, a raposa e o pito-grou* em que os pintainhos que estavam no ninho eram atirados pela própria mãe para alimentar a raposa, sob a ameaça desta. Nesta imagem percebe-se uma representação de *queda* que não tem retorno, no entanto esta morte desempenhou um papel positivo na medida em que a raposa foi castigada pelos seus atos impróprios. Verificamos que a *queda* invoca os símbolos das trevas e da agitação relacionados com a experiência

dolorosa fundamental que constitui a componente dinâmica para a tomada de consciência sobre aspetos temíveis do tempo (G. Durand, 1989).

As imagens representativas da *queda* encontram-se associadas a um tempo nefasto evidenciado em constelações de imagens e símbolos presentes nas narrativas e desenhos das crianças autoras. Revelam nas respostas ao Teste AT9 que a *queda* simboliza separação, dificuldade, perigo, sofrimento, angústia e morte perante uma mudança. No entanto, as formas de representação da *queda* confirmam uma certa eufemização sublinhada por G. Durand (1989) uma vez que as crianças recorrem a imagens que mitigam o mal, realçando os seus efeitos, ou seja, o bem.

Quadro 17. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre a *espada* (dados obtidos na sessão 10)

Representado por…	**Qual o propósito…**	**Simboliza para mim…**
Espada enferrujada	Vencer o demónio	Justiça
Espada	Vencer o monstro	Segurança
Gadanha	Vencer o gigante	Paz
Tesouras	Matar o monstro	Paz
Machado	Proteger	Proteção
Mentira	Defender	Justiça
Sapato	Descobrir a verdade	Justiça

O elemento *espada* foi, na sua maioria, representado por objetos cortantes, associado a uma arma de defesa e de justiça. Contudo, surpreendeu-nos o facto de o elemento *espada* ser relacionado por duas crianças autoras a um sapato e uma à mentira. A10T2 estabeleceu analogias entre a espada e a mentira caluniadora e enganadora uma vez que esta pode vencer a verdade se não se estiver atento e não se tiver inteligência suficiente para com ela lidar. Para A7T1 o sapato permitiu fazer justiça porque "o príncipe descobriu a menina com quem queria casar pelo sapato". A1T2 referiu que o sapato foi a arma que o príncipe encontrou para "não se deixar enganar pelas pessoas traidoras" assumindo assim este objeto o símbolo da identificação por meio do qual a justiça foi definida, no sentido moral, com o sentimento da verdade. Realçam-se os propósitos nobres em todas as representações, uma vez que as crianças autoras enfatizaram os seus discursos com atos heroicos que destacam personagens providas de armas e dotadas da *gravitas*, que evidenciam a firmeza e segurança na provação, vencendo o monstro ou dele se protegerem para que a justiça se faça e a paz se reflita nas vidas dos protagonistas das narrativas. O arquétipo do herói combatente, presente na mitologia, reveste-se de um caráter espiritual e intelectual, porque permite a vitória (G. Durand, 1989).

Quadro 18. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *refúgio* (dados obtidos na sessão 10)

Representado por…	**Qual o propósito…**	**Simboliza para mim…**
Casa	Proteger	Proteção
Igreja	Proteger	Segurança
Castelo	Proteger	Conquista
Casa do moleiro	Proteger	Abrigo
Casa do lenhador	Proteger	Proteção
Esconderijo	Proteger	Proteção
Mãe	Proteger	Amor
Fraga	Ajudar	Magia
Barco	Proteger	Proteção
Ermida	Salvar	Salvação
Carvalhinho	Proteger	Proteção

As representações das crianças relativas ao elemento *refúgio* remetem, na totalidade, para um abrigo que protege e abriga o protagonista de um perigo, ou seja, do mal que surge com todas as suas forças. A casa, o castelo, a ermida, a igreja, a mãe, a árvore (carvalhinho), o barco e a fraga, transmitem à criança uma sensação de segurança, constituindo-se como lugares selecionados para as personagens das cenas que criaram. Nestes espaços encontraram a luz para os problemas ou superação da angústia resultante de uma queda. Através dos lugares que identificaram como refúgios e os seus propósitos percebe-se claramente a aproximação entre a força do lar e a mãe protetora. Para A2T1 o protagonista da cena que imaginou procura na casa da mãe as respostas para vencer os obstáculos. O castelo assume para A6T1 o mesmo símbolo de proteção que assumiu a casa para A2T1. No entanto, revela-se também como um símbolo da conquista que poderá ir ao encontro do simbolismo atribuído *ao castelo branco* que segundo Chevalier e Gheerbrant (1994) se opõe ao negro, referindo-se à realização de "um destino perfeitamente cumprido, de uma perfeição espiritual" (p.168). Para estes autores

> entre os dois, o negro e o branco, escalonam-se os diversos castelos da alma, descritos pelos místicos, como outras das tantas moradas sucessivas no caminho da santificação. O castelo da iluminação no cimo dos montes, que se confunde com o céu, será o lugar onde a alma e o seu Deus estarão eternamente unidos e gozarão plenamente da sua recíproca e imarcescível presença (p.168).

A10T1 revela que a mãe é o *refúgio* que ajuda nas horas difíceis o protagonista da sua narrativa, pois tal como refere G. Durand (1989) a casa "é mais do que um lugar para se viver, é um vivente. A casa redobra, sobredetermina a personalidade que a habita" (p.168). A4T2 encontra na ermida a proteção de S. Pedro para a sua personagem que é perseguida pelo mal. A fraga foi o abrigo da personagem elegida por A1T2 para receber

ajuda nos seus momentos de angústia. O barco favoreceu a travessia perigosa que o protagonista da cena criada por A3T2 tinha de realizar, constituindo-se por isso símbolo de segurança (Chevalier, & Gheerbrant, 1994).

Os caminhos até os personagens chegarem ao refúgio foram penosos, tendo colocado as suas vidas em risco. Estes lugares aludidos pelas crianças remetem-nos para o arquétipo do Centro porque também eles se referem a espaços que reúnem energias e que evidenciam símbolos da elevação e da verticalidade. De acordo com Eliade (1984) o Centro é

> a zona do sagrado por excelência, a da realidade absoluta. Do mesmo modo, todos os outros símbolos da realidade absoluta (árvores da vida e imortalidade, fonte da juventude, etc.) encontram-se num Centro. O caminho que conduz ao Centro é um 'caminho difícil' (dûrohana) e isso verifica-se a todos os níveis do real: convoluções complicadas de um templo (como o de Borobdur); peregrinação aos lugares santos (Meca, Hardwar, Jerusalém, etc.); peregrinações aventurosas das expedições do Velo de Ouro, das Maçãs de Ouro, da Erva da Vida, etc.; prisões em labirintos; todas as dificuldades dos que procuram o caminho para o 'si', para o 'centro' do seu ser, etc. O caminho é árduo, semeado de perigos, porque é, efetivamente, um rito da passagem do profano ao sagrado, do efémero e ilusório à realidade e eternidade; da morte à vida; do homem para a divindade. O acesso ao 'centro' corresponde a uma consagração, a uma iniciação; a uma existência, ontem profana e ilusória, suceda agora uma nova existência real, duradoura e eficaz (pp.32-33).

Observa-se nas representações das crianças que a casa, a caverna, a árvore e a fraga se ligam ao arquétipo do Centro e tem um papel importante na medida em que permite a consagração e a purificação.

Quadro 19. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *monstro devorador* (dados obtidos na sessão 10)

Representado por…	**Qual o propósito…**	**Simboliza para mim…**
Demónio	Fazer mal	O perigo
Gigante	Matar	A força
Bruxa	Fazer mal	O mal
Bicho-de-sete-cabeças	Matar	O mal
Olharapo	Fazer mal	A força
Lobisomem	Comer as crianças	O mal
Diabinhos	Fazer mal	Uma ameaça
Raposa	Fazer mal	O mal

Os *monstros devoradores* foram representados pelas crianças como seres animalescos, desconformes, demoníacos, celerados e matreiros que surgiram no caminho dos protagonistas, simbolizando, de alguma forma, a violação das leis da sociedade, o perigo eminente e a ameaça constante.

As crianças envolvidas no estudo apresentaram o *monstro devorador* em cenas de confronto e de oposição ao herói com o propósito de fazer mal, matar e comer os indefesos. O monstro, tal como nas narrativas de tradição oral, representa para as crianças as dificuldades e obstáculos que o herói tem de superar, pois simboliza para elas o perigo, a força maligna, o mal e a ameaça. A função de assustar/aterrorizar, verificada em maior percentagem, nos testes preenchidos nas sessões 1 e 2, não foi contemplada por estas 20 crianças. Os monstros que selecionaram têm a particularidade de mostrarem de uma forma bastante clara as dificuldades que o herói teve de enfrentar e vencer na sua demanda de glória e de imortalidade, percebidas nas narrativas de tradição oral trabalhadas. Para a maioria das crianças o demónio foi o monstro selecionado para integrar a cena que cada uma imaginou. Este lutou e deixou-se derrotar pelo protagonista. Para A4T1 o monstro devorador, designado de bicho-de-sete-cabeças, era o guardião de um tesouro que foi vencido pelo herói. A luta ocorrida e a vitória alcançada contribuíram para a passagem e a afirmação da heroicidade do protagonista. O lobisomem para A2T2 representava o *monstro devorador* que queria comer as crianças durante a noite, simbolizando o mal e os perigos ligados à vida noturna. O gigante e o olharapo surgiram em cenas representadas por algumas crianças como metáfora da força física e da brutalidade, tendo sido vencidos pela habilidade e inteligência do protagonista. A bruxa foi associada à mulher tenebrosa e muito má que afastou o protagonista do lar. Os monstros encarnam, tal como refere Ramos (2008) receios e desejos do Homem que se constituem como objeto de reflexão dos limites do real e do aceitável. Os seres monstruosos expressam os medos do indivíduo ou da coletividade, podendo ser combatidos e vencidos pela inteligência e pela astúcia (Ramos, 2008).

Quadro 20. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *elemento cíclico* (dados obtidos na sessão 10)

Representado por…	**Qual o propósito…**	**Simboliza para mim…**
Sol	Dar luz	Vida
Vento	Dificultar	Agitação
Chuva	Molhar	Vida
Água	Matar	Morte
Tempestade	Atrapalhar	Tristeza
Árvores	Proteger/não ser atingido	Vida/inacessível
Verão	Situar a ação	Calor
Noite	Dificultar	Medo/pesadelo

As imagens representadas pelas crianças sobre o *elemento cíclico* identificam um estado de tempo, uma época do ano ou um espaço de tempo. O *elemento cíclico* foi percebido em função do tempo que faz e do tempo que corre, uma vez que estes têm a capacidade

de fazer reaparecer o que já tinha sido visualizado. Nas cenas que as crianças imaginaram, estes elementos surgiram referidos como pouco relevantes uma vez que na sua opinião não tiveram um papel importante. A9T1 referiu que este elemento apenas teve a função de situar a ação no tempo. O facto de a ação ter decorrido no Verão não influenciou o seu desenvolvimento. No entanto, se atendermos ao quadro síntese apresentado, aos desenhos das crianças e à sua descrição constatamos que o *elemento cíclico*, em alguns casos, explica e dá sentido à ação por elas imaginada. O vento, a chuva, a água, a tempestade e o Verão estão ligados a aspetos destruidores ou que dificultam a ação do herói e ao mesmo tempo do monstro. Adquirem funções de dificultar, molhar, matar e atrapalhar, ou seja, de fazer mal. A noite apresenta-se para A2T2 como uma dificuldade acrescida para o seu herói, porque "entrar na noite é regressar ao indeterminado, onde se misturam pesadelos e monstros, as ideias negras" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.474). Contudo, percebe-se que a noite apresenta um duplo aspeto: "o das trevas onde fermenta o futuro, e o da preparação do dia, donde brotará a luz da vida" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.474). A2T2 mostrou-nos esses dois aspetos através da cena que imaginou.

A árvore configura-se como a perceção que A7T1, A10T2 e A9T2 têm da natureza. Para A7T1 a árvore aparece carregada de frutos que tenta alimentar ou alimenta os personagens que caminham por trilhos perigosos. Para A10T2 a árvore está coberta de folhas e é onde vive uma família de aves. Para A9T2 as árvores do bosque aparecem com pouca folhagem e com cores outonais. A árvore "pela floração, pela fortificação, pela mais ou menos abundante caducidade das suas folhas parece iniciar a sonhar (…) um devir dramático", no entanto, ela protege e dá vida, por isso o otimismo cíclico parece reforçado no arquétipo da árvore (G. Durand, 1989, pp.231-232). Segundo G. Durand (1989) a "verticalidade da árvore orienta, de uma maneira irreversível, o devir e humaniza-o de algum modo ao aproximá-lo da estação vertical significativa da espécie humana. Insensivelmente, a imagem da árvore faz-nos passar da fantasia cíclica à fantasia progressista" (p.232). A intenção arquetipal da árvore não é mais do que o "complemento do simbolismo cíclico, que ela se contenta simplesmente em orientar, que ela simplifica" conservando a fase ascendente do ritmo cíclico (G. Durand, 1989, p.232). A árvore sendo um símbolo ascensional representa também a "subida da vida, a sua evolução gradual em direção às alturas, a sua projeção em direção ao céu" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.93). As crianças do estudo que consideraram a árvore como *elemento cíclico* admitiram que esta tinha a função de proteger e de permitir, a quem nela permanecesse, não ser atingido por seres malignos. Atribuíram-lhe simbolismos ligados à

vida, associados à ascensão, pois o facto de os ramos possibilitarem situar num plano mais elevado os protagonistas das cenas inventadas tornou-os inacessíveis e imortais.

Quadro 21. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre a *personagem* (dados obtidos na sessão 10)

Representado por…	**Qual o propósito…**	**Simboliza para mim…**
Dom Pedro	Lutar	Coragem
Anão	Mostrar que é forte	Inteligência
Gémeos	Vencer	Sabedoria
Príncipe	Lutar	Coragem
Maria de Pau	Casar com o príncipe	Humildade
Rainha	Proteger	Dedicação
Princesa	Ajudar o príncipe	Delicadeza
Três irmãos	Defender a vida	Esperteza
Branca Flor	Ajudar	Beleza
Pita Martinha	Proteger	Ingenuidade

Os heróis e heroínas das narrativas de tradição oral trabalhadas foram as personagens que as crianças integraram nas cenas imaginadas aquando do preenchimento do teste AT.9 nas sessões 9 e 10. Pela leitura do quadro percebe-se o papel que atribuíram a cada uma delas. As funções desempenhadas pelos protagonistas revelam conceções que as crianças têm sobre as questões de género, pois associam ao sexo feminino a função de casar, de proteger e de ajudar na conquista da justiça. Para o sexo masculino reservaram as funções de lutar e defender. Os simbolismos outorgados a estes elementos divulgaram também as suas perceções que determinam uma imagem diferenciadora entre o papel do homem e da mulher. A coragem, a inteligência, a sabedoria e a esperteza são simbolismos que integraram na condição de se ser Homem. A humildade, dedicação, delicadeza, destreza e beleza são simbolismos que para A7T1, A8T1, A9T1, A1T2, A6T2 e A10T2 caraterizam o ser feminino que por coincidência, também elas do sexo feminino. Curiosamente, constatamos que quatro meninas selecionaram personagens do sexo masculino e nenhum menino selecionou personagens do sexo feminino para incluir neste arquétipo.

Verificamos, ainda, que as personagens selecionadas pelas crianças viveram momentos angustiantes nas cenas que criaram, pois foram posicionados de forma a encararem a fatalidade da morte, da temporalidade da existência humana. A2T2 inicia a sua narrativa com a expressão *Era uma vez três irmãos que foram abandonados no bosque.* Estas personagens saíram do espaço familiar e passaram por provas iniciáticas que tiveram de realizar (lutas contra um monstro, obstáculos aparentemente insuperáveis, etc.), tal como se pode verificar no seguinte registo:

> *durante a noite encontraram um lobisomem que os queria comer. Os meninos viram uma casa de um lenhador junto a um ribeiro e fugiram para lá, mas o lobisomem apanhou um quando os meninos estavam à entrada da porta. Eles tiveram que lutar. Um dos meninos caiu ao ribeiro, outro pegou no machado e atirou-o ao lobisomem. O lobisomem transformou-se logo num homem bom que era o lenhador. Entretanto o menino que caiu ao ribeiro salvou-se. O lenhador agradeceu aos três irmãos e convidou-os para viverem com ele. Eles aceitaram e viveram todos muito felizes* (A2T2).

Os heróis passaram do regime noturno à lógica do regime diurno da imagem que se estabeleceu por um movimento ascensional, e, para chegarem ao centro, tiveram que percorrer um caminho meândrico e labiríntico, devido às imagens angustiantes do confronto com o monstro. A transmutação dos valores da imagem ocorrem em dois sentidos uma vez que o monstro sofreu também ele um processo de inversão. Neste excerto realizado por A2T2 está presente um exemplo de um processo de eufemização, utilizando a d*upla negação,* pois "pelo negativo se reconstitui o positivo" (p.142), ou seja, a morte que deveria ter acontecido privou a vítima da má sorte. Deu-se portanto uma conversão em que o perseguidor (lobisomem) se transformou em protetor (lenhador). G. Durand (1989) recorda alguns exemplos de mitos, lendas e anedotas que ilustram o redobramento eufémico constituído essencialmente pela dupla negação e refere que este aparece "ao nível da imagem como primeira tentativa de domesticação das manifestações temporais e mortais ao serviço da vocação extra-temporal da representação" (p.143). Estas imagens indicam também uma passagem que contesta a ignorância e a morte e garante a iluminação e a vida. Foram os caminhos percorridos e os obstáculos superados que fizeram com que as personagens ficassem numa posição superior em relação à anterior. Percebe-se nesta caminhada a procura de maturidade e autonomia que são conseguidas pela coragem e determinação. A iniciação constitui-se de rituais em que as personagens participaram e, desta forma, se tornaram capazes de assumir funções e responsabilidades na sociedade.

Quadro 22. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre a *água* (dados obtidos na sessão 10)

Representado por…	**Qual o propósito…**	**Simboliza para mim…**
Mar	Provocar/ desafio	Perigo/obstáculo
Riacho	Embelezar	Frescura
Fonte	Embelezar	Vida
Rio	Matar	Perigo
Água	Proteger	Vida
Ribeira	Embelezar	Vida
Pote	Matar	Morte
Cascata	Embelezar	Vida

As crianças do estudo indicaram várias imagens para representar o elemento *água*. Destacaram o mar, o riacho, o rio, a água (em si mesma), a ribeira, o pote e a cascata. Ao contrário do que poderíamos pensar numa primeira impressão, não existem diferenças na forma de representar este elemento em relação às respostas dadas ao primeiro teste (sessões 1 e 2) pelo que as várias respostas com que nos deparámos apresentam muitos aspetos coincidentes. No universo das crianças selecionadas para o estudo, a função atribuída à água variou de forma significativa. Esta constituiu-se como um elemento que tem, por um lado a função de provocar, desafiar e matar e, por outro, de proteger e embelezar. A simbologia da *água* representa para as crianças alguns perigos e obstáculos colocados no percurso do sucesso do herói (símbolos ligados à morte) e ainda frescura e vida (símbolos ligados à vida). Percebe-se uma certa ambivalência de funções e de símbolos atribuídos ao elemento *água*. Para A4T1 o rio designa as águas que transportam os protagonistas para a morte, reforçando o elemento *queda*, no entanto são elas que lhe possibilitam vivências e aprendizagens únicas que, de outra forma, não seria possível realizar. Vejamos um excerto da narrativa de A5T2:

> *Num dia de muito sol o príncipe foi ao fundo do mar buscar o anel que a princesa lhe pediu. A princesa ficou no castelo com o pai à espera do príncipe. Para ir ao fundo do mar o príncipe transformou-se num peixe. No fundo do mar encontrou o demónio transformado num polvo a proteger o anel. O príncipe em forma de peixe com a sua espada enferrujada venceu o polvo e levou o anel. Quando regressou ao castelo casou com a princesa e foram muito felizes* (A5T2).

A descida ao fundo do mar para recuperar o anel que na narrativa de Alexandre Parafita foi feita por Branca For, nesta verificamos que foi o príncipe que teve de o reaver. Para A5T2 o mar é uma imagem de morte porque nas suas profundezas habitam monstros, contudo a personagem que selecionou passou por transformações e renascimentos que terminaram bem. Os simbolismos atribuídos pelas crianças ao elemento *água* (mar) vão ao encontro do que Chevalier e Gheerbrant (1994) dizem quando o associam a "um estado transitório entre as possibilidades ainda informais e as realidades formais, uma situação de ambivalência, que é a da incerteza, da dúvida, da indecisão, e que pode terminar bem ou mal. Daí que o mar seja ao mesmo tempo a imagem da vida e da morte" (p.439). A partir da análise aos testes executados pelas crianças (desenho e sua explicação, bem como as respostas aos questionários) podemos constatar que, de acordo com o critério morfológico da *água*, grande parte das crianças valorizaram as águas paradas ou bloqueadas do mar, associada ao duplo universo existencial e ao micro-universo místico.

Quadro 23. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *animal* (dados obtidos na sessão 10)

Representado por…	**Qual o propósito…**	**Simboliza para mim…**
Ovelhas	Para ir para o monte	Alimento
Pássaros	Proteger/orientar	Proteção
Touro	Proteger	Proteção
Lobisomem	Matar	Terror
Cavalo	Fugir/salvar	Fuga/
Peixe	Ajudar	Vida
Rato	Ajudar	Destruição
Cão	Ajudar	Amizade
Pito-grou	Proteger	Proteção

As crianças para as suas narrativas selecionaram não só animais que foram cúmplices dos protagonistas, mas também animais ferozes que se metamorfosearam e os perseguiram. No quadro apenas se apresentam os que foram mencionados pelas crianças na resposta à questão 2 do teste AT.9. Os animais referidos revelaram-se pela função e pelo simbolismo que lhes foram atribuídos. Em todos eles pudemos descobrir aspetos que associamos à personalidade do ser humano.

Os animais, no dizer de G. Durand (1989), podem agregar valorizações negativas e positivas, dependendo do tipo de animal. Os animais que as crianças elegeram enviam-nos para essas valorizações. Se tivermos em conta o registo de A2T2 que nomeia o lobisomem como um animal que come meninos, percebemos que associados à natureza paradoxal desse ser estão aspetos que remetem para o lado sombrio e ao mesmo tempo para o luminoso. Contudo A2T2 atribui-lhe a função de matar cujo simbolismo remete para o terror. A2T1 e A10T1 mencionaram nas suas narrativas as ovelhas que permitiram ao protagonista a saída de casa. Estas apesar de terem um papel pouco ativo, foram importantes, uma vez que a sua presença permitiu identificar a atividade desempenhada pelo protagonista que garantia o sustento da família e também o confronto com o monstro. As ovelhas simbolizam para estas crianças alimento. Todos os outros animais surgiram na sequência de uma necessidade do herói ou da heroína, ou seja, de ajudar, proteger e orientar. Para as crianças do estudo estes animais simbolizam proteção, fuga, vida e amizade. A7T1 explica o elemento *animal* presente no ponto 6 do seguinte relato e que sustenta o desenho que realizou:

> *1. Queda – Árvore com maçãs que caíram quando a Maria de Pau passou.*
> *2. Monstro - A bruxa obriga a Maria de Pau a fazer muitos trabalhos.*
> *3. Àgua – água.*
> *4. Espada – Sapato de ouro de Maria de Pau.*
> *5. Elemento cíclico - Árvore de fruto que é uma macieira.*

6.Animal - Touro que protege e ajuda a Maria de Pau mesmo depois de morto.
7.Refúgio - Castelo para onde vai viver a Maria de Pau.
8.Personagem - Maria de Pau.
9.Fogo – As roupas de ouro que o touro dá à Maria de Pau.

A7T1 referiu ainda que a sua cena *terminou com o casamento da Maria de Pau com o príncipe* e que *os dois foram muito felizes*. O *animal* que surge nesta explicação permite-nos estabelecer algumas analogias com o culto ctónico, nomeadamente com o culto da antiga Deusa Mãe (neolítico, com o aparecimento da agricultura), onde o touro se encontra como animal sagrado e que simboliza, segundo Araújo, Chaves e Ribeiro (2011),

> as dimensões masculina e feminina da Deusa Mãe (divindades lunares mediterrânico-orientais), veicula as ideias primordiais de fertilidade, de morte, de vitalidade e de renovação, é simultaneamente lunar (ritos de fecundidade – água) e solar (ritos de virilidade – fogo), encarna as forças ctonianas e os elementos da tempestade e da chuva, animal consagrado aos deuses Posídon e Dioniso (p.49).

Acrescentam os autores, baseados em kerényi que o touro simboliza

> a vida infinita no sentido que os gregos atribuíam a 'zoë', e esta vida infinita era bem simbolizada quer pelas deusas Deméter, Afrodite e Ártemis, como pelos deuses Posídon e, especialmente, Dioniso que simboliza, segundo Karl Kerényi, 'a imagem arquetípica da vida indestrutível' (cit. por Araújo, Chaves, & Ribeiro, 2011, p.50).

Vejamos agora outro exemplo de um relato que evidencia a adjuvância assumida pelo animal selecionado por A4T2:

> *Eu desenhei o gigante a atirar com os gémeos para dentro de uma arca de castanhas e um rato a entrar por um buraco para a arca. Desenhei um pote de água ao lume para o gigante cozinhar os gémeos. Também desenhei um machado junto a uns paus. Desenhei uma ermida e o vento.*

Esta criança referiu que a cena que imaginou *terminou bem porque os gémeos saíram da arca ajudados pelo ratinho que fez um buraco grande na arca, mataram o gigante com o machado quando estava a dormir e fugiram os três para a ermida* (A4T2). Percebe-se que o rato foi integrado na narrativa como adjuvante dos protagonistas, pois a sua ação destruidora possibilitou a fuga dos prisioneiros do monstro.

No caso da narrativa de Alexandre Parafita que inspirou esta criança, do rato só aparece o rabo e, este foi usado com a intencionalidade de enganar o monstro e de dar tempo para os protagonistas pensarem numa forma de escaparem da arca das castanhas onde estavam prisioneiros.

Quadro 24. Inventário das imagens simbólicas das crianças sobre o *fogo* (dados obtidos na sessão 10)

Representado por…	**Qual o propósito…**	**Simboliza para mim…**
Incêndio	Dificultar	Morte
Lume	Aquecer	Conforto
Ouro	Enriquecer	Riqueza
Chama	Aquecer	Conforto
Relâmpago	Andar mais rápido	Terror
Lareira	Aquecer	Conforto
Lava	Destruir	Destruição
Fogo	Destruir	Morte
Sol	Aquecer	Conforto
Fogueira	Aquecer	Conforto
Dentes da raposa	Enganar para se satisfazer	Matar

Considerando as imagens presentes no quadro que representam o elemento *fogo* verificamos que muitas crianças o associaram a aspetos relacionados com a realidade que conhecem e com os elementos presentes nas narrativas trabalhadas. Nas narrativas de Alexandre Parafita as crianças identificaram, curiosamente, o ouro e os dentes de raposa como elemento *fogo*. Refletindo sobre a metáfora que A10T2 selecionou para designar o elemento *fogo* (dentes de raposa) percebemos uma ação audaciosa e destruidora que remete para "uma tomada de posse, e que tende para a assimilação: a mó que esmaga para fornecer um alimento ao desejo" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.259). O alimento conseguido pelo engano, e que saciou um apetite, foi associado, numa das sessões, aos meios que alguns seres humanos usam para satisfazerem as suas ambições, e esta conotação não passou despercebida a A10T2. Pelas imagens apresentadas pensamos poder realizar outras leituras e estabelecer algumas pontes entre o dizer da criança, o simbolismo do *fogo* resumido na doutrina hindu e as narrativas de tradição oral transmontanas. As crianças confirmam imagens que vão ao encontro da importância atribuída ao fogo pelos hindus. Esta doutrina considera Agni, Indra e Surya "os fogos dos mundos terrestres, intermediário e celeste, isto é, o fogo comum, o raio e o Sol" (Chevalier, & Gheerbrant, 1994, p.331). O fogo da penetração ou absorção e o da destruição são fogos que também existem (Chevalier, & Gheerbrant, 1994) e que foram integrados nas narrativas das crianças. O *fogo* representado pelo incêndio, pela lava, pelo fogo e pelos dentes de raposa foram impulsionadores de transformações que contribuíram para dificultar e destruir. O fogo intermediário provocado pelos relâmpagos colocaram o protagonista da narrativa de A6T1 perante uma situação de terror que o obrigou a acelerar o ritmo aquando da cena de perseguição pelo monstro, permitindo um maior distanciamento. O Sol, fogo celeste, aqueceu possivelmente as águas do mar para

o protagonista da narrativa de A5T2 mergulhar até ao fundo e dessa forma recuperar o anel que a princesa lhe tinha pedido. Dentro do regime diurno, o Sol é um dos elementos importantes, interferindo na construção de relações simbólicas do Homem com o mundo em que vive como se pode perceber na cultura indígena, na qual o Sol é tido como um Deus. O lume, a chama, a lareira e a fogueira assumem outras valorizações, também elas positivas, colocando as personagens em ambientes íntimos e acolhedores uma vez que simbolizam conforto e têm a função de aquecer. A aplicação do Teste AT9 permitiu-nos ainda saber onde as crianças estariam e o que fariam se participassem nas cenas que inventaram. Damos conta dessa participação no quadro que se segue:

Quadro 25.A. Dados obtidos na sessão 10 (Teste AT.9 – Parte II Turma 1)

Alunos	**Se participasses na cena que desenhaste onde estarias? O que farias?**
A1T1	… seria Dom Pedro e estaria a derrotar o demónio e a salvar o planeta.
A2T1	… eu estaria ao pé do anão a ajudá-lo.
A3T1	… estaria a viver no castelo com o pássaro falante.
A4T1	…eu seria um dos gémeos e salvava as princesas do bicho-das-sete-cabeças.
A5T1	… estaria ao lado de Dom Pedro para o ajudar a lutar com o monstro.
A6T1	… seria Dom Pedro para lutar com o demónio.
A7T1	… seria Maria de Pau para casar com o príncipe.
A8T1	… seria a fada e estaria a ajudar a rainha.
A9T1	… ficaria numa casa pequenina onde o diabo não a pudessem descobrir nem ver de lado nenhum para não se confrontar com ele nem com a mulher dele
A10T1	… estaria ao pé do anão para o ajudar a lutar com o gigante.

Quadro 25.B. Dados obtidos na sessão 10 (Teste AT.9 – Parte II Turma 2)

Alunos	**Se participasses na cena que desenhaste onde estarias? O que farias?**
A1T2	… seria uma fada para ajudar a Maria de Pau.
A2T2	… eu estaria em casa do lenhador para ajudar a defender os três irmãos.
A3T2	… seria o príncipe que estaria no barco com o anel e a guitarra.
A4T2	… eu estaria ao pé do Olharapo para se tornar bom.
A5T2	… eu estaria no castelo com a princesa, faria boas coisas como a festa do casamento.
A6T2	… estaria no fundo do mar a guardar o diamante.
A7T2	… estaria a ajudar o príncipe a lutar contra o demónio.
A8T2	…estaria numa floresta e salvava os animais.
A9T2	… estaria atrás do monstro e matava o monstro.
A10T2	… seria um pássaro e estaria numa árvore altíssima.

As crianças colocaram-se ao lado dos protagonistas e lutaram com criaturas terríveis e assustadoras, que talvez nem o sejam tanto assim porque surgem, como podemos perceber, com intenções que nos levam a despertar para a vida. Os desígnios do destino revelam-se quase sempre incontornáveis e inalienáveis., nem sempre compreensíveis e aceitáveis, contudo, temos que acreditar que é possível, através das reflexões que se podem fazer a partir das narrativas, conviver num mundo mais justo.

Em síntese

Neste capítulo colocamos a criança no centro da investigação que nos permitiu perceber a pertinência das obras analisadas no desenvolvimento da sua competência literária. A criança, quando confrontada com desafios que apelam à imaginação, goza de uma suprema liberdade, criando mundos que se opõem à realidade concreta. Foi num processo não linear de assimilação-acomodação que tudo se desenvolveu e que a criança reestruturou o pensamento, construindo novas significações. Percebemos que a criança é uma narradora inata que, no seu processo de integração social e cultural, cria imagens simbólicas, cujos referentes ultrapassam a imaginação do adulto. Para responder ao teste AT.9 e nas práticas desenvolvidas em contexto educativo, a criança imaginou mundos irreais, colocou a funcionar o seu córtex cerebral em função do seu próprio mundo. Os discursos das crianças foram, sem dúvida, mágicos, nascendo estes da forma atenta como compreenderam e sentiram o mundo, como o transfiguraram e o evocaram. Percebemos através da análise dos testes e das sessões implementadas que a criança facilmente capta o que lhe é ensinado. As mensagens que transmitiram explicaram, de uma forma simples, o mundo, os conflitos e os problemas. A narrativa ao constituir-se como instrumento pedagógico privilegiado e necessário para o desenvolvimento e equilíbrio da criança, contribuiu para a aquisição de valores, normas de conduta e ajudou, de certa forma, a construir a sua personalidade. Por isso, torna-se necessário estimular o sentido crítico da criança para que de uma forma consciente possa refletir sobre o bem e o mal, pois percebemos que o insólito e o dramático atraem a sua atenção marcadamente. Ao explorarmos narrativas com a criança é imprescindível, refletir factos, situações e atitudes, abrindo possibilidades para a criança analisar e construir referenciais que contribuam para formar cidadãos mais críticos e justos.

Nos momentos de reflexão partilhada foi visível o empenho das crianças em contribuírem com ideias que fossem mais além do esperado. Evidenciou-se uma participação intencionada, estimulada por nós, onde as respostas às questões se transformavam

rapidamente em outras questões, desafiando a criança a construir vários significados para os elementos das narrativas trabalhadas.

Nas respostas dadas ao teste AT.9, preenchido nas primeiras sessões, percebemos que no imaginário da criança havia referências de personagens que já conhecia através dos livros e dos filmes, de outros relatos vivenciados, bem como dos jogos da *play station* e computador. Assim, a manifestação do imaginário assumiu uma grande diversidade de formas, variando de acordo com as características da própria ficção e das experiências das crianças. Nas respostas ao teste AT.9, preenchido nas últimas sessões, percebemos que essas referências foram alargadas pelo trabalho contextualizado realizado, mas mais focalizado pelo facto das crianças se terem centrado essencialmente no tema da iniciação e simbolismos. As suas interpretações assumiram-se mais críticas e reflexivas e por isso mais sustentadas em relação ao tema em estudo. Por tal, pensamos poder referir que os aspetos importantes das narrativas, fornecidos pelos discursos e ações das personagens foram captados pelas crianças, passando estes a ganhar outros sentidos pelas analogias estabelecidas com a sua própria experiência e o conhecimento que possuíam do mundo. O imaginário da criança povoado de fantasias transporta em si arquétipos que associados a outros arquétipos, neste caso aos das narrativas de Alexandre Parafita, desperta a capacidade de ir mais além do sugerido e do já conquistado, fazendo emergir outros significados. Na ambivalência dos sentidos da vida descobrimos nos discursos das crianças princípios e explicações que articulam as estruturas do imaginário, imagens do regime diurno e do regime noturno. As imagens que preenchem o imaginário das crianças evocam angústia traçada pelas dificuldades e obstáculos que é necessário enfrentar ao longo da vida e, por isso mesmo, referem imagens que figurativizam a atitude heroica para vencer esses mesmos obstáculos.

Percebemos que, de facto, aprender uma coisa significa entrar em contacto com um mundo do qual não se fazia a menor ideia. Saber expressar o que pensamos ou sentimos faz parte de um longo processo de auto conhecimento e compreensão, posto que quanto melhor nos conhecermos, melhor compreenderemos o mundo. Assim, as narrativas podem ajudar a criança a dar os primeiros passos nesse processo. Portanto, enquanto professoras, julgamos que a melhor gratificação que podemos ter é ver no sorriso de cada criança a alegria sincera da motivação e no seu olhar a confiança de estar a dar passos firmes e incisivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a iniciação e simbolismo na narrativa de tradição oral para a infância, conduziu-nos por uma análise hermenêutica à obra de Alexandre Parafita. Importou-nos, por tal, perceber as representações simbólicas das crianças que colaboraram connosco sobre determinados arquétipos (*queda*, *espada*, *refúgio*, *monstro devorador*, *elemento cíclico*, *personagem*, *água*, *animal* e *fogo*), isto antes e após a realização de um trabalho prático com algumas obras do autor. Ao longo deste trabalho estabelecemos uma dinâmica entre o quadro teórico e a análise de todos os dados recolhidos, quer através dos testes AT.9 aplicados a crianças dos 3.º e 4.º anos, quer a notas de campo e registos escritos. Relembramos, nesta fase conclusiva do nosso estudo, os objetivos que o nortearam:

- Perceber o imaginário e a criatividade simbólica das crianças;
- Situar a obra infantojuvenil de Alexandre Parafita na confluência entre a literatura de tradição popular e a literatura de potencial receção leitora infantojuvenil.
- Identificar as marcas de *iniciação* e *simbolismo* na obra infantojuvenil de Alexandre Parafita;
- Articular essas marcas com a competência enciclopédica das crianças leitoras e com o seu conhecimento do mundo acerca dos símbolos da tradição oral;
- Identificar e caraterizar relações de intertextualidade com outros textos de literatura infantil;
- Reconhecer a pertinência da obra analisada no desenvolvimento da competência literária das crianças leitoras.
- Valorizar a literatura para o desenvolvimento de uma literacia cultural.

O estudo coloca em evidência sete aspetos fundamentais que vão ao encontro dos objetivos assinalados e que sintetizamos de seguida:

O imaginário e a criatividade simbólica das crianças

A escola, sendo um espaço privilegiado, onde se realiza a aprendizagem formal, as palavras, as imagens e as próprias coisas que nos parecem estranhas submetem-se a

interpretações que muitas vezes nos aproximam do real, ou seja, o que nos pode parece estranho pode torna-se familiar, passando a dar-nos explicações plausíveis para os fenómenos. Na dinâmica da interpretação convocam-se todos os sentidos que nos permitem desvelar os significados e explicações para as coisas (in)visíveis. Nesta perspetiva o imaginário e a criatividade simbólica da criança foram convocados, no estudo que apresentamos, para comunicar perceções, conhecimentos, experiências individuais, sentires, pensamentos e sonhos por meio de imagens que representam o mundo em que vivemos. As crianças para darem respostas aos desafios por nós propostos sustentaram-se no imaginário, na perceção das coisas e na função dessa perceção, pois intimaram para os seus discursos, quer orais quer escritos, um conjunto de imagens e símbolos que foram estimulados pela sua capacidade criadora, de mobilização e transformação do observado e do vivido. Pela análise aos questionários AT9 e pelas atividades práticas que realizamos em torno das narrativas de Alexandre Parafita, com as crianças que colaboraram no nosso estudo, percebemos que no seu imaginário estão presentes imagens simbólicas que proclamam a esperança e a glória perante dúvidas, receios e conflitos.

Apesar de termos encontrado nas respostas das crianças, ao teste realizado nas duas primeiras sessões, temas e personagens que se cruzam nas narrativas de Alexandre Parafita, circunscrever essas representações construídas e proclamar a sua própria intenção aos referidos textos, parece-nos pouco coerente, pois dá-nos a impressão que estamos a falar em aspetos que foram apreendidos só por este meio, e isso não é verdade, uma vez que estas já possuíam conhecimentos anteriores. O nosso papel neste processo foi apenas solicitar o preenchimento do referido teste, tendo estas liberdade total para se expressarem e recorrerem às fontes que considerassem pertinentes. Observamos, nos diferentes discursos das crianças, que os estímulos e a inspiração para os escritos realizados surgiram essencialmente da imaginação, dos livros que leram e dos filmes que viram. A interpretação realizada aos nove elementos arquetipais (*queda*, *espada*, *refúgio*, *monstro devorador*, *elemento cíclico*, *personagem*, *água*, *animal* e *fogo*) sugeridos no teste permitiu às crianças estabelecerem analogias entre conhecimentos sobre o meio, a cultura e certos costumes complementados pela sua própria imaginação e criatividade. Contudo através das oportunidades que lhes proporcionamos, percebemos e descobrimos as imagens que alimentavam o seu imaginário e as influências que estas sofreram com um trabalho contextualizado e significativo. As imagens que fazem parte do imaginário de cada criança são, sem dúvida, o primeiro estímulo à criatividade, no entanto elas modificam-se e aperfeiçoam-se perante as vivências proporcionadas.

Também nos foi possível verificar que a realidade que se opõe àquilo que a criança interioriza no seu imaginário possibilita a (re)construção de mundos "(im)possíveis" e a uma tomada de consciência dos limites da própria existência. Torna-se, portanto, necessário um estímulo, um trabalho diversificado em experiências e contextualizado para que as nossas crianças possam construir um imaginário criador e, consequentemente, se tornem cada vez mais criativas para que possam vir a ser capazes de superar e responder aos desafios que ao longo da vida vão surgindo. Pensamos nós, perante o que nos foi possível observar, que é possível dizer, que refletir todas as ideias e ideais subjacentes às mensagens implícitas e explicitas das narrativas de Alexandre Parafita e trabalhá-las em contexto educativo contribui para o desenvolvimento da criatividade e do imaginário, uma vez que esses textos nos remetem para mundos mágicos onde o insólito e os opostos coabitam no mesmo espaço e nos dão lições de vida. Percebemos que as narrativas de Parafita a partir da sua análise simbólica proporcionaram a realização de um trabalho de reflexão sobre a realidade e o imaginário, permitindo à criança inferir, relacionar, refletir e criar imagens de si, dos outros e do mundo que a rodeia.

Tendo em conta as representações das crianças sobre os nove elementos que constituem o teste AT.9 pensamos poder referir que os significados de Y. Durand (2005) são também os significados das crianças deste estudo, pois são visíveis simbolismos que remetem para cenários análogos. Para estas crianças, tal como para Y. Durand (2005) a *queda* surge quase sempre relacionada com o sofrimento provocada por situações diversas e pode representar, ou não, o momento que conduz ao fracasso. Isto porque pode aparecer como um "imprevisto" que, pelo impacto, consegue destruir totalmente os entes fracos ou que apesar de oferecem resistência, são superados pela força de vontade e inteligência, traduzindo-se em ensinamentos. A *espada* considerada um elemento de poder que permite alcançar os objetivos da maioria das personagens surge associada a formas de confronto entre a justiça e a injustiça, separando o bem do mal. De acordo com a opinião de algumas crianças, nesse confronto o poder nem sempre está do lado do bem, pois às vezes é o monstro que segura vitorioso a espada. No entanto, consideram que se consegue vencer, sempre quês e enfrenta alguma coisa terrífica com determinação. O *monstro devorador* referido pela maioria das crianças como aquele que faz e propaga o mal, simbolizando o perigo e o medo, para algumas apresenta-se com fortes hipóteses de se regenerar. Enquanto o *refúgio* é assumido pelas crianças como um lugar de proteção, que protege, o *elemento cíclico*, o *fogo*, o *animal* e a *água* comportam simbolismos que compreendem uma certa ambiguidade. Se para algumas crianças são

considerados adjuvantes para outras assumem-se como elementos devastadores que dificultam a ação do protagonista.

A obra infantojuvenil de Alexandre Parafita na confluência entre a literatura de tradição popular e a literatura de potencial receção leitora infantojuvenil

A literatura para a infância, inclusive a de tradição oral, tendo sido objeto de discussão e análise nos últimos anos relativamente a questões ligadas ao próprio conceito, às suas origens, evolução e valores educativos, tem-se afirmado no panorama literário português. É notável o investimento que se tem vindo a realizar por parte das políticas educativas no processo da sua valorização nos currículos e dos incentivos, bem como na criação de condições nas escolas para que as práticas em contexto recorram a um conjunto de textos literários distintos e adequados às condições específicas das crianças. No universo de textos e obras que surgem no mercado, apresentam-se as narrativas de Alexandre Parafita que de uma forma cativante relatam problemas sociais, ambientais e vivências *outras*, de um percurso existencial comum à grande maioria dos seres humanos, fundamentando-se, desta forma, a pertinência da sua inclusão no cânone da literatura de potencial receção infantojuvenil. Os seus valores educativos são reconhecidos pelo Ministério da Educação e Ciência uma vez que algumas delas integram as listas do Plano Nacional de Leitura. As Metas Curriculares apontam similarmente para o trabalho efetivo em contexto sala de aula com obras e textos da tradição popular. Percebe-se pelos discursos das crianças do estudo que a obra do autor os conquistou uma vez que revelaram recetividade e grande interesse pela leitura e análise das narrativas trabalhadas. Através destes textos as crianças tiveram a possibilidade de refletir sobre as suas vontades e os seus sonhos mais profundos. O lado simbólico das narrativas articulou-se com uma visão realista, consentânea ao mundo em que vivemos. Pela análise dos testes percebemos que a prática do trabalho efetivo com crianças a partir das narrativas de tradição oral, nomeadamente as de Alexandre Parafita, possibilita, por um lado, a construção de uma visão sobre o mundo e sobre si mesmo e, por outro, desenvolve e aprofunda a competência interpretativa e enciclopédica. Apesar das crianças necessitarem de um mediador adulto para acederem de forma mais eficaz à profundidade da estrutura da narrativa, constatamos que quando orientadas conseguem captar e problematizar, de forma consciente e com grande facilidade, os duplos sentidos dos diferentes textos, sustentados pela metáfora e pelo simbolismo de alguns elementos. As analogias e os diálogos intertextuais que foi possível estabelecer a partir das narrativas trabalhadas, permitiram ampliar os sentidos do texto verbal, imprimindo

profundidade à reflexão. Pensamos poder referir que os textos trabalhados possuem valor polissémico numa linguagem simbólica pelo facto de apresentarem experiências de vida que significam muito mais do que aspetos da realidade reconhecível e óbvia, apresentando também o mundo do quotidiano dos leitores. Trata-se portanto de textos que podem estimular as capacidades inventiva e precetiva da criança, apresentando a realidade de uma forma oculta, nomeadamente as desigualdades sociais, problemas ambientais, a separação, o medo, o ciúme, a vaidade, a submissão, a luta entre o bem e o mal… Na sua grande maioria, estas narrativas contemplam o maravilhoso, com seres imaginários.

A *iniciação* e *simbolismo* na obra infantojuvenil de Alexandre Parafita

O desenvolvimento deste estudo seguiu critérios e princípios propostos por diferentes teóricos que nos ajudaram a perceber a obra de Alexandre Parafita. Após a definição do foco de interesse para o desenvolvimento da análise tornou-se necessário uma seleção de narrativas que despertassem não só o interesse da investigadora mas também o das crianças. Dessa seleção, realizada por nós e pelas crianças, surgiram narrativas que durante um longo período de tempo nos possibilitaram leituras, mensagens de vida. Para a compreensão do universo simbólico presente na obra de Alexandre Parafita foi de extrema importância o papel do mediador adulto, neste caso da investigadora e os contributos dos estudos do simbolismo, dos ritos iniciáticos, da história das religiões, da psicologia e da mitologia. O rito iniciático, alicerçado pelos estudos de Eliade (1976, 1977, 1984, 1992, 2000a, 2000b) surge representado em diversas situações descritas das narrativas trabalhadas, atribuindo-lhe uma intensa carga simbólica. Percebe-se nessas narrativas uma complexa rede de símbolos e significados que expressam mensagens que se aproximam da experiência mística, religiosa, sagradas, do campo iniciático e do misterioso, constituindo-se ainda hoje, preocupações do ser humano. As ações das personagens, nos contextos das narrativas que acontecem em mundos simbólicos, evidenciam provações da iniciação, enquanto rito de passagem para uma nova condição. Percebemos que essas ações de confronto e superação permitem refletir e estabelecer analogias com experiências reais, ajudando a criança leitora a construir a sua própria personalidade.

Atendendo às estruturas de grande parte das narrativas analisadas, pensamos podê-las enquadrar na definição de monomito (Campbell, 1995) uma vez que inicialmente os protagonistas das narrativas surgem num ambiente familiar (na companhia do pai ou da

mãe, em casa, no castelo…) seguida da rotura dessa situação (abandono por parte dos progenitores, fuga, procura de melhores condições de vida…). Nessa rotura existe sempre um protagonista que deambula pelos meandros do bosque, da montanha ou das trevas representando, esses lugares, o desconhecido e o perigo. Nesse trajeto a personagem depara-se com seres míticos temíveis e impulsionadores de confrontos (diabo, olharapo, lobisomem, bruxas, trasgos, morte personificada, almas penadas, etc.) que propõem desafios e, ao superá-los, passa por experiências de transcendência, ou seja, por um renascimento simbólico, que associamos ao Centro, à Verticalidade, representando o simbolismo da passagem.

Através das narrativas, percebemos uma realidade que decide sempre a favor do bem, da verdade, da justiça e da harmonia, castigando sempre os maus. A reparação ou mitigação das adversidades advém, muitas vezes, de ajudas dos seres míticos impulsionadores do bem (fadas, animais, santos, etc.) e objetos mágicos. Os finais felizes constituem a recompensa para a vitória conseguida pela firmeza, a coragem, a determinação, a generosidade, a amizade, a integridade, a humildade, a dedicação, o respeito e o bom senso das personagens, testemunhando que vale sempre a pena acreditar e lutar pela felicidade e justiça.

Competência enciclopédica das crianças leitoras e o seu conhecimento do mundo acerca dos símbolos da tradição oral

A competência enciclopédica, considerada como um saber ativo em constante evolução, modifica-se e enriquece-se em função das atividades e experiências proporcionadas ao sujeito e a capacidade deste conjugar os diversos sistemas sígnicos e mobilizá-los na interpretação do mundo. A capacidade de interpretação das crianças do estudo revelou-se surpreendente na medida em que nos apresentaram informações muito explícitas sobre os textos trabalhados, destacando-se o valor polissémico e plurissignificativo atribuído aos elementos das narrativas. As relações polifónicas e intertextuais que as narrativas estabelecem entre si contribuíram, de certa forma, para partilhar interpretações, refletir e construir conhecimentos sobre o mundo.

As crianças revelam sonhos e esperanças, enunciando que estão conscientes que existe o bem e o mal, e que na vida vão encontrar dificuldades. Entendem que para as superar, é preciso ter, sobretudo, força de vontade. Contudo, através do respeito, da honestidade, humildade e da inteligência poderão encontrar ajudas para tornar mais fácil a conquista da posição desejada. Reconhecem, também, que as aparências por vezes iludem e, por isso, a atenção deve ser redobrada para não se deixarem enganar. A fragilidade aparente

do indivíduo pode esconder conhecimentos de estratégias capazes de vencer as atrocidades que o possam surpreender, por mais temíveis que lhe pareçam.

Emerge desta investigação que as crianças identificam os valores impostos pela sociedade, evidenciando algumas das contrapartidas da assunção do comportamento exemplar. Preveem para os maus um fim trágico ou uma regeneração, uma vez que admitem nos seus discursos escritos e orais que é possível mudar de comportamento e atitude.

Os símbolos da tradição oral revestem-se, para as crianças do estudo, de diferentes interpretações, uma vez que apelamos à sua liberdade de expressão criativa. Vimos, por exemplo, que uma espada para algumas crianças poderá significar luta, para outras a possibilidade de ascender ao poder, para outras ainda poderá significar defesa, para outras a morte, entre outras significações. Um príncipe poderá ser, para algumas, um jovem encantador, para outras o filho do rei, para outras um guerreiro, etc. Estes símbolos tal como qualquer outro, podem assumir significados diversificados e muito vastos porque cada criança é um ser único, representando simbolicamente o que de mais profundo existe no seu íntimo. As suas manifestações emocionais são transportadas para uma realidade que, não sendo a delas, no sentido experiencial, o são de facto, no contexto imaginativo e transcendente. O simbolismo dos contos foi percebido pelas crianças como uma resposta aos seus mais profundos medos e anseios, neles encontraram soluções simbólicas para os problemas e desafios da vida que vão experimentando durante o seu processo de desenvolvimento na tomada de consciência do *eu* e do *outro*.

Relações de intertextualidade com outros textos de literatura infantil

Nas dinâmicas da interpretação e atribuição de sentidos às narrativas de Alexandre Parafita valorizamos, essencialmente, as inferências a partir do conhecimento que as crianças possuíam acerca do mundo (o seu saber enciclopédico), as práticas partilhadas, estabelecendo-se ainda relações de sentido com outros textos conhecidos.

Nas narrativas analisadas e trabalhadas encontramos descrições de outras narrativas da tradição oral recolhidas em outros lugares. Corresponde assim a uma literatura que provocou, se intrometeu e contaminou ou que sofreu provações, intromissões e contágios. A relação das narrativas de tradição oral recolhidas por Alexandre Parafita com outros textos expressa-se através dos conflitos, das aventuras, das personagens e de alguns elementos presentes nas narrativas. Apesar das narrativas de tradição oral

recolhidas por Parafita nos parecerem análogas a outras recolhidas em diferentes partes do país e outros países, sendo que a sua análise permite-nos identificar caraterísticas de diferentes culturas e regiões. As mesmas personagens submetem-se a provas idênticas, às vezes iguais mas o local e as vivências mudam. Percebemos também que as narrativas de tradição oral, quer sejam recolhidas em Trás-os-Montes, quer sejam recolhidas noutra região do país ou do mundo, embora possamos perceber determinados aspetos da cultura de um povo, expressam dificuldades e problemas que são comuns à maioria dos seres humanos. Muitas das narrativas de Parafita surgem fragmentadas, com sequências e ações que encontramos em mais do que uma narrativa da traição oral recolhidas por outros autores (por exemplo: Irmãos Grimm, Leite Vasconcelos, Adolfo Coelho). Outras não contemplam algumas das sequências que encontramos noutras versões. Contudo a lógica que a determina não fica comprometida. Pela análise das narrativas Alexandre Parafita descobrimos uma linguagem comunicacional bipartida que compreende uma plurivocidade de sentidos, ou seja, por detrás de uma compreensão imediata escondem-se outros significados que são revelados pela significação dos símbolos ou pelas metáforas. São estas interpretações que evidenciam o mundo real em oposição ao mundo ideal recuperando ritos iniciáticos das civilizações primitivas e dos mitos.

Na Literatura Infantil e Juvenil contemporânea, como nos foi dado a conhecer por alguns exemplos apresentados, encontrarmos fenómenos de paródia, que alteram ou subvertem os códigos. Os autores apropriaram-se de fragmentos das narrativas da tradição oral para escreverem os seus textos imprimindo-lhe um olhar diferenciado e diferenciador. Contudo, consideramos que partilham uma forma de conteúdo e de expressão.

Pertinência da obra analisada no desenvolvimento da competência literária das crianças leitoras

O estudo realizado mostra que as narrativas de Alexandre Parafita se constituem como um excelente recurso em contexto sala de aula para problematizar situações do quotidiano e reivindicar respostas conducentes ao desenvolvimento de mentalidades, bem como de capacidades individuais e criativas. As narrativas analisadas e trabalhadas ao fornecerem imagens arquetípicas que comportam funções e simbolismos ambivalentes, permitem perceber a realidade como contraditória, cujos opostos se revelam incompatíveis mas que ensinam quem somos e como devemos agir perante as adversidades e a realidade. No campo do imaginário, as narrativas apresentam expressões que nos remetem para a função de eufemização da imaginação, onde são

percetíveis os regimes, diurno e noturno, com as suas estruturas heroicas, sintéticas e místicas. Nas narrativas estudadas percebe-se o eufemismo atribuído à imaginação que afirma as dificuldades da vida pela via do maravilhoso, apresentando caraterísticas e capacidades que são imprescindíveis ao ser humano para lutar contra o seu destino mortal e, consequentemente, poder conquistar o bem de forma a construir um mundo melhor. O que nelas se evidencia é, portanto, uma transformação que pressupõe a morte em circunstâncias reais e da vida. As imagens representativas das narrativas das crianças autoras (grupo mais representativo) remetem inicialmente para uma estrutura tipo defeituosa que não exprimem nenhum cenário semântico de ligação dos elementos quer na escrita quer no desenho, tendo sido estes desenhados separadamente. Os trabalhos das restantes crianças repartiram-se petas diferentes estruturas. Depois das sessões do trabalho prático as narrativas apontavam maioritariamente para a presença da estrutura heroica, eufemizando os problemas percorrendo aos dois regimes em simultâneo, deixando ver também uma estrutura sintética e mística. A inversão dos valores simbólicos, pleno de eufemismo, que caraterizam o regime noturno, surge nas narrativas de algumas crianças autoras com a função de harmonizar. A estrutura mística ou antifrásica revela-se pela queda ao fazer com que as personagens "mergulhem" na profundidade das águas ou na terra cavernosa representada por uma caverna, uma masmorra, uma arca… O eufemismo ocorre pela ideia de aconchego, envolvimento e pode representar um lugar íntimo ou o útero materno. A ingenuidade das personagens das narrativas surge inicialmente ligada à rutura e à separação do meio familiar. A transformação ocorre lentamente por etapas sendo o resultado das situações vivenciadas. As crianças situam assim as suas representações na bipolaridade dos regimes propostos por Gilbert Durand, imagens que, ao mesmo tempo, expressam as duas estruturas. Aos elementos da narrativa atribuem-lhe significações contraditórias, por exemplo, o elemento *animal* que integra geralmente as narrativas das crianças surge umas vezes como adjuvante da personagem, no entanto, o *monstro devorador* é também associado a um animal, constituindo-se, desta forma, como oponente, podendo simbolizar, portanto, diversas coisas, nomeadamente, ordem e desordem; bem e mal; bondade e maldade; ignorância e conhecimento. Ficou claro para estas crianças que o símbolo revela aspetos da realidade. As narrativas de Alexandre Parafita e as das crianças autoras sustentam representações arquetípicas acerca da iniciação. As vozes das crianças revelaram o conhecimento que possuíam *antes* e *depois* de um trabalho contextualizado sobre as narrativas de Alexandre Parafita. Constatamos que as imagens que foram identificadas nas referidas narrativas assumiram diversas interpretações que foram influenciadas pelo conhecimento que possuíam, conquistado no seu percurso de

vida pelo contacto com a família, o meio, a comunicação social, os jogos e os livros. Nas narrativas das crianças autoras cruzam-se vozes que vêm essencialmente da leitura do mundo que fazem e da capacidade em transpor para a escrita todos esses conhecimentos. Inicialmente (sessões 1 e 2) percebemos que as narrativas construídas pelas crianças evidenciavam um conhecimento pessoal e social, no entanto nas últimas sessões percebemos um conhecimento mais enriquecido e sustentado em função das experiências proporcionadas. Notamos, portanto, flexibilização das conceções paradigmáticas ligadas ao imaginário individual, uma vez que as crianças evidenciram pontos de vista, nas últimas sessões, marcadamente influenciados pela narrativa.

Pensamos que os textos de tradição oral constituíram-se relevantes na motivação da criança para a leitura, tendo contribuído consideravelmente para potencializar conhecimento nos seus quadros de referência intertextuais que permitirão também ler e interpretar o mundo de uma forma criativa. A leitura e a exploração das narrativas de Alexandre Parafita, as imagens e os símbolos, a articulação com as experiências de vida constituíram-se atividades enriquecedoras para o desenvolvimento da competência enciclopédica das crianças.

A favor de uma educação que preserve na criança a capacidade de sonhar, de ser criativa, de transformar e de se realizar consideramos que as narrativas se constituem, portanto, como meios de reflexão que deverão integrar as práticas dos docentes em contexto escolar (Araújo, & Araújo, 2013; Azevedo, 2006b; Duborgel,1995). Face ao exposto, consideramos que se torna necessário que a escola conjugue pensamento e imaginação, ajudando a criança a construir significados de vida no sentido de promover uma formação integral sustentada no humanismo planetário e arquetipal, bem como numa ética de um pluralismo coeso (Araújo, & Araújo, 2013; Durand,1989).

A literatura e o desenvolvimento de uma literacia cultural

Somos conscientes que o professor tem um papel importante na mediação de situações culturais, adotando práticas adequadas, assumindo comportamentos e atitudes justas no sentido de a criança, que habita uma comunidade, adquira um conjunto de saberes culturais e ancestrais. Esses saberes que geralmente são transmitidos por um currículo que se designa por oculto, profundamente enraizado na vivência rural, revela-nos raízes e valores de integração e de cidadania global e íntima. A educação integral da criança constrói-se, assim, a partir de vivências suportadas pela reflexão e por uma análise crítica, na vivência e no contacto com a cultura. Apercebemo-nos (por exemplo) que as

questões que se prendem com a educação no sentido de desenvolver uma literacia cultural pressupõe, também, a implementação de atividades que devem ser trabalhadas, articuladamente, com objetos reais, assentes numa pedagogia da participação da criança. Isto porque o sucesso, na escola e na vida, exige aprendizagens que vão para além do saber ler e escrever. As narrativas de Alexandre Parafita, apesar de poderem ser interpretadas subjetivamente, revelam uma visão do mundo, uma cultura. A educação cultural passa também pelo conhecimento antedito por todos os elementos paratextuais uma vez que realçam aprendizagens valiosas. Torna-se importante regular práticas que contemplem detalhes, o compromisso pessoal e crítico e desenvolvam a sensibilidade para preservar a cultura do meio onde estamos inseridos. Pensamos que os conhecimentos advindos desse compromisso permitem saber mais sobre nós e os outros, os valores de liberdade e de pluralismo que fazem parte da cultura pessoal para nos tornarmos mais competentes e, sobretudo, mais humanos.

Parafita retrata muito bem o gosto sentido pela preservação de uma cultura de tradição oral através das narrativas recolhidas. A escola como local onde se constrói conhecimento terá o papel de saber perpetuar essa literatura como fonte de integração com as diferentes áreas curriculares. As narrativas constituem, neste sentido, um meio que motiva perguntas, que oferece respostas e que, por isso, desenvolve competências em vários domínios.

As narrativas trabalhadas a partir da análise do discurso e dos símbolos deram-nos uma perspetiva de um Homem intemporal e multifacetado na sua totalidade.

BIBLIOGRAFIA

Aarne, Antti, & Thompson, Stith (1987). *The types of the folktale. A classification and bibliography*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.

Albuquerque, Fátima (2006). *Em busca do sentido perdido. Para uma didáctica possível da oralidade.* In Fernando Azevedo (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil, Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico* (pp.55-72). Lisboa: LIDEL.

Alleau, René (2001). *A ciência dos símbolos.* Lisboa: Edições 70.

Andrey, Bernard (2005). Préface. In Yves Durand, *Une technique d'étude de l'imaginaire: L'AT.9*. Paris: L'Harmattan.

Araújo, Alberto Filipe (2004a). A criança nova no imaginário educacional de Maria Montessori. Em estudo mitanalítico. In *Actas do VII Colóquio História, Educação e Imaginário* (pp.115-139). Braga: Centro de Investigação em Educação.Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Araújo, Alberto Filipe (2004b). *Educação e imaginário: da criança mítica às imagens da infância*. Maia: ISMAI.

Araújo, Alberto Filipe (2009). O imaginário educacional. In Alberto Filipe Araújo, & Joaquim Machado de Araújo, *Imaginário educacional*. *Figuras e formas* (pp.67-85). Rio de Janeiro: Intertexto.

Araújo, Alberto Filipe (2010). Quando o imaginário se diz educacional. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, Brasília, v. 91, n.º 229, set./dez., 679-705. Acedido em http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1676/1367.

Araújo, Alberto Filipe, & Araújo, Joaquim Machado de (2004). *Figuras do imaginário educacional. Para um novo espírito pedagógico*. Lisboa: Instituto Piaget.

Araújo, Alberto Filipe; & Araújo, Joaquim Machado de (2009). *Imaginário educacional*. *Figuras e formas*. Rio de Janeiro: Intertexto.

Araújo, Alberto Filipe; & Araújo, Joaquim Machado de (2010a). Iniciação e imaginário educacional n'As aventuras de Pinóquio. In *Actas do Colóquio Internacional Educação, Cultura e Imaginário – recontextualização e tradição* (pp.53-68). Braga: Centro de Investigação em Educação.

Araújo, Alberto Filipe; & Araújo, Joaquim Machado de (2010b). Ritual iniciático e imaginário educacional n'As Aventuras de Pinóquio: como um boneco de madeira

reinventou a sua vida. In *CIEd - Textos em volumes de atas de encontros científicos nacionais e internacionais* (pp.5-28). Braga: Centro de Investigação em Educação, http://hdl.handle.net/1822/13231.

Araújo, Alberto Filipe; & Araújo, Joaquim Machado de (2012). Ritual iniciático nos contos e nas lendas: imaginário educacional n'*As Aventuras de Pinóquio*. In Armindo, Mesquita (coord.), *A magia do mundo lendário na literatura infantil* (pp.15-26). Lisboa: Âncora Editora.

Araújo, Alberto Filipe; & Araújo, Joaquim Machado de (2013). Iniciação e imaginário educacional nas aventuras de Pinóquio. In *Revista Educação e Emancipação*, São Luís/MA, v. 6, n. 1, jan./jun, 35-56. Acedido em file:///C:/Documents%20and%20Settings/a/My%20Documents/Downloads/2626-8211-1-SM.pdf.

Araújo, Alberto Filipe; & Baptista, Fernando Paulo (2003) (coords.). *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Araújo, Alberto Filipe; Chaves, Iduína Mont'Alverne & Ribeiro, José Augusto (2011). O tema da iniciação no mito de Teseu: um olhar a partir do imaginário educacional. In *Dossiê – Olhares do fenômeno religioso e do mito*. Cronos: R. Pós-Grad. Ci. Soc. UFRN, Natal, v.12, n.1, jan/jun, 41-61.

Araújo, Alberto Filipe, & Silva, Armando Malheiro da (2003). Mitanálise: uma mitodologia do imaginário? In Alberto Filipe Araújo, & Fernando Paulo Baptista (coords.). *Variações sobre o Imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas* (pp. 339-364). Lisboa: Instituto Piaget.

Araújo, Alberto Filipe, & Ribeiro, José Augusto (2012). As Aventuras de Pinóquio à luz do Imaginário. In *Revista Lusófona Educacional*, n.º 22, 39-53. Acedido em http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3280.

Araújo, Eliane Pawlowski de Oliveira, & Paula, Cláudio Paixão Anastácio de (2013). Abordagem clínica da informação e AT-9: investigando o universo da tomada de decisão pela via simbólico-afetiva. In *Perspectivas em Gestão & Conhecimento, João Pessoa,* vol. 3, out., Número Especial, 197-217. Acedido em http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc.

Araújo, Manuel António Teixeira (2008). *A emancipação da literatura infantil.* Porto: Campo das Letras.

Azevedo, Fernando (1995). *Teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco.* Porto: Porto Editora.

Azevedo, Fernando (2003). Estudos literários para a infância e fomento da competência literácita. In Graça S. Carvalho, Maria Luísa Varela de Freitas, Pedro Palhares, & Fernando Azevedo (orgs.), *Saberes e práticas na formação de professores e educadores*. *Actas das Jornadas DCLIM* (pp.125-132). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Azevedo, Fernando (2004). O texto literário para a infância em manuais escolares do 1.º ciclo. Da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico. In A. Marco, P. Couto Cantero, E. Aradas Carollo & F. Vieito Liñares (orgs), *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp.253-260). Coruña: Diputación Provincial de Coruña.

Azevedo, Fernando (2006a). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. In Fernando Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.11-32). Lisboa: Lidel.

Azevedo, Fernando (2006b). *Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Azevedo, Fernando (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. In Fernando Azevedo (coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp.149-164). Lisboa: Lidel.

Azevedo, Fernando (2010). Da luta entre o bem e o mal, as crianças são sempre vencedoras. In Fernando Azevedo (coord.), *Infância, Memórias e Imaginário.* Ensaios sobre literatura infantil e juvenil. (pp.11-29). Braga: CIFPEC.

Azevedo, Fernando (2014). Os contos dos Irmãos Grimm e o seu poder questionador. *Revista Alábe n.º 9*, junho, 1-8. Acedido em http://www.academia.edu/8270310/Os_contos_dos_Irm%C3%A3os_Grimm_e_o_seu_poder_questionador.

Bachelard, Gaston (1971). *A epistemologia*. Lisboa: Edições 70.

Bachelard, Gaston (1984). *La poétique de la rêverie*. Paris: PUF.

Bachelard, Gaston (1986). *La terre et les reveries du repos*. Paris: Librairie José Corti.

Bachelard, Gaston (1989). *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes.

Bachelard, Gaston (1991). *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo: Martins Fontes.

Bachelard, Gaston (1994). *A psicanálise do fogo*. Lisboa: Editorial.

Bachelard, Gaston (2001). *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes.

Balça, Ângela (2006). A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil. In Fernando Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.231-244). Lisboa: Lidel.

Balça, Ângela (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In Fernando Azevedo (coord.), *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp.131-148). Lisboa: Lidel.

Balça, Ângela (2008). Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados. *e-f@bulações - Revista electrónica de literatura infantil,* 2(6), 24-31. Acedido em http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4650.pdf.

Baptista, Fernando Paulo (2007). *A rede lexical do "imaginário". Clave para uma leitura deste conceito*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bardin, Laurence (2014). *Análise de conteúdo.* Edição revista e atualizada. Lisboa: Edições 70.

Barthes, Roland (2007). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70.

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

Benoist, Luc (1999). *Signos, Símbolos e Mitos*. Lisboa: Edições 70.

Bettelheim, Bruno (2011). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.

Biedermann, Hans (1996). *Encyclopédie des symboles*. Paris: Le Livre de Poche.

Blanché, Robert (1979). *Des categories esthetiques*. Paris: Vrin.

Bleicher, Josef (2002). *Hermenêutica contemporânea*. Lisboa: Edições 70.

Boia, Lucien (1998*). Pour une histoire de l'imaginaire*. Paris: Les Belles Lettres.

Bruner, Jerome (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiência.* Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Buescu, Helena; Morais, José; Rocha, Maria Regina, & Magalhães, Violante (2012). *Metas curriculares de português ensino básico - 1.°, 2.° e 3.° ciclos.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Burkert, Walter (2001). *Mito e mitologia.* Lisboa: Edições 70.

Campbell, Joseph. (1995). *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix/Pensamento.

Campos, Susana & Azevedo, Fernando (2007). Viagens pelos labirintos do eu… uma leitura de Hansel e Gretel dos irmão Grimm e de uma casa muito doce de Ana saldanha. In Fernando Azevedo, Joaquim Machado de Araújo, Cláudia Sousa Pereira e Alberto Filipe Araújo (coords.), *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em torno da literatura infanto-juvenil* (pp.196-207). Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Carmelo, Luís Correia (2011). *Representações da morte no conto tradicional português.* Lisboa: Edições Colibri.

Carvalho, Adalberto Dias de (1992). *A educação como projecto antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.

Carvalho, José Carlos de Paula (1998). *Imaginário e mitodologia: hermenêutica dos símbolos e estórias da vida*. Londrina: UEL.

Cascudo, Luís da Câmara (1984). *Literatura oral no Brasil*, São Paulo. Edusp/Itatiaia.

Cassirer, Ernst (s/d). *Ensaio sobre o Homem*. Lisboa: Guimarães Editores.

Cassirer, Ernst (s/d). *Linguagem, mito e religião*. Porto: Edições Rés Limitada.

Cerrillo, Pedro C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

Cervera, Juan (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Charbonnel, Nanine (1997). La metaphore de la lumiere dans le discours sur l'éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), 59-70.

Chateau, Jean (1972). *Les sources de l'imaginaire*. Paris: Editions Universitaires.

Chauvin, Danièle, Siganos, André, & Walter, Philippe (dirs.) (2005). *Questions de mythocritique: dictionnaire*. Paris: Imago.

Chevalier, Jean, & Gheerbrant, Alain (1994). *Dicionário dos símbolos. Mitos, sonhos, costumes, formas, figuras, cores, números.* Lisboa: Teorema.

Chiampi, Irlemar (1980). *O realismo maravilhoso.* São Paulo: Editora Perspectivas.

Christinger, Raymond (1981). *Le voyage dans l'imaginaire*. Paris: Stock + Plus.

Cirlot, Juan (2000). *Dicionário de símbolos.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Coelho, Adolfo (2002). *Antologia contos populares portugueses*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

College, MacMurray (2002). Prefácio. In Richard Palmer, *Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer* (pp.11-13). Madrid: Arco/Libros, S.L.

Colomer, Teresa (dir.) (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Corbin, Henry (1976). *L'imagination créative dans le soufisme d'Ibn Arabi*. Paris: Flammarion.

Coreth, Emerich (1988). *O que é o Homem? Elementos para uma antropologia filosófica.* Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.

Costa, Maria José (1992). *Um continente poético esquecido. As rimas infantis*. Porto: Porto Editora.

Delumemeau, Jean (1994). *Uma história do paraíso: o jardim das delícias*. Lisboa: Terramar.

Drouin-Hans, Anne Marie (2004). *Éducation et utopies*. Paris: Vrin.

Duborgel, Bruno (2003). Imaginário e pedagogia. In Alberto Filipe Araújo, & Fernando Paulo Baptista (coords.), *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas* (pp. 203-217). Lisboa: Instituto Piaget.

Duborgel, Bruno (1995). *Imaginário e pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dufrenne, Mikel (1967). *Phénoménologie de l'experience esthetique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Durand, Gilbert (1980). *L'âme tigree. Les pluriels de psyché*. Paris: Denoël/Gonthier.

Durand, Gilbert (1982). *Mito, símbolo, mitologia*. Lisboa: Edições Presença.

Durand, Gilbert (1983). *Mito e sociedade, a mitanálise e a sociologia das profundezas*. Lisboa: A Regra do Jogo.

Durand, Gilbert (1989). *As estruturas antropológicas do imaginário.* Lisboa: Editorial Presença.

Durand, Gilbert (1993). *De la mitocrítica al mitoanálisis: figuras míticas y aspectos de la obra*. Rubí: Anthropos, Editorial del Hombre.

Durand, Gilbert (1998). *Campos do imaginário.* Lisboa: Instituto Piaget.

Durand, Gilbert (2000a). *A imaginação simbólica*. Lisboa: Edições 70.

Durand, Gilbert (2000b). *Imagens e reflexos do imaginário português.* Lisboa: Hugin Editores, Lda.

Durand, Gilbert (2000c). *Introduction à la mythodologie. Mythes et sociétés*. Paris: Librairie Générale Française.

Durand, Gilbert (2008). *Portugal tesouro oculto da europa.* Lisboa: Esquilo Edições.

Durand, Yves (1988). *L'exploration de l'imaginaire: introduction a la modélisation des univers mythique's*. Paris: L'Espace Bleu.

Durand, Yves (2005). *Une technique d'étude de l'imaginaire: L'AT.9*. Paris: L'Harmattan.

Eliade, Mircea (1972). *Mito e realidade.* São Paulo: Editora Perspectivas.

Eliade, Mircea (1976). *Initiation, rites, sociétés secrètes*. Paris: Gallimard.

Eliade, Mircea (1977). *Tratado de história das religiões*. Lisboa: Edições Cosmos.

Eliade, Mircea (1980). *Imagens et symboles*. Paris: Gallimard.

Eliade, Mircea (1984). *O mito do eterno retorno.* Lisboa: Edições 70.

Eliade, Mircea (1992). *O sagrado e o profano.* São Paulo: Martins Fontes.

Eliade, Mircea (2000a). *Mitos, Sonhos e Mistérios.* Lisboa: Edições 70.

Eliade, Mircea (2000b). *Aspectos do mito.* Lisboa: Edições 70.

Ewers, Hans-Heino (2009) *Fundamental concepts of children's literature research. Literary and sociological approaches.* New York and London: Routledge.

Estrada, Adrian Alvarez (2002). O teste AT-9 na escola: considerações preliminares acerca do universo da angústia. *Educere – Revista da Educação,* vol. 2, n.º 1, jan/jun, 25-38.

Ferreira, Ermelinda (2005). Metáfora animal: a representação do outro na literatura. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n.º 26. Brasília, julho-dezembro,119-135.

Fereira, José Ribeiro (2008). *Labirinto e Minotauro. Mito de ontem e de hoje*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Ferreira, Manuela, & Sarmento, Manuel Jacinto (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Electrônica de Pesquisa*. Universidade Federal de São Carlos, vol.2, n.º 2, 60-91. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br.

Freitas, Lima de (1975). *O labirinto*. Lisboa: Arcádia.

Garagalza, Luis (1990). *La interpretación de los símbolos. Hermeneutica y lenguaje en la filosofia actual*. Barcelona: Anthropos.

Garagalza, Luis (2002). *Introduccíon a la hermenêutica contemporânea. Cultura, simbolismo y sociedad*. Barcelona: Anthropos.

Garagalza, Luis (2004). Hermenêutica simbólica. In Andrés Ortiz-Osés, & Paxti Lanceros (dirs.), *Diccionario interdisciplinar de hermenéutica* (pp.197-200). Bilbao: Universidad de Deusto.

Gomes, José António (1998). *Para uma história da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.

Grimal, Pierre (2009). Dicionário de mitologia grega e romana. Lisboa: Difel.

Graue, M. Elizabeth & Walsh, Daniel J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hameline, Daniel (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: ESF.

Hassig, Debra (1995). *Medieval bestiaries: Text, image, ideology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jean, Georges (1991 – nova ed.). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris: Casterman.

Jesualdo, J (1993). *A literatura infantil.* São Paulo: Editora Cultrix.

Júdice, Nuno (2005). *O fenómeno narrativo: do conto popular à ficção contemporânea.* Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Estudos de Literatura Tradicional (IELT).

Jung, Carl G. (2002). *Os arquétipos e o inconsciente colectivo*. Petrópolis: Editora Vozes.

Junior, José Abílio Perez (n.d.). Mito e linguagem: introdução à hermenêutica simbólica da comunicação, 1-15. Disponível em http://www.moodle.ufba.br/file.php/10010/hermeneutica_e_imagens/mito_e_linguagem_-_Jose.pdf.

kristeva, Julia (2005) *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva.

Kirkpatrick, Edwin A. (1921). *Imagination and its place in education*. Boston: Ginn and Company.

Lévi-Strauss, Claude (2010). *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70.

LLinares, María del Mar (1999). *Mouros, ánimas, demónios*: el imaginario popular gallego. Madrid: Akal Universitária.

Mesquita, Armindo (2002). A comédia humana dos animais. In Armindo Mesquita, & Alexandre Parafita (coords), *Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil* (pp.68-77). Porto: Edições Asa.

Mesquita, Armindo (2012). Nota Introdutória. In Armindo, Mesquita (coord.), *A magia do mundo lendário na Literatura Infantil* (pp.11-12). Lisboa: Âncora Editora.

Mont'Alverne Chaves, Iduina (2000). *Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola.* Rio de Janeiro: Intertexto e Quartet.

Moreira, Lino (2006). O conto tradicional português, na aula: proposta de actividades. In *Actas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura infantil e ilustração* (pp.146-157). Braga: Universidade do Minho.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Kishimoto, & Mônica Pinazza (orgs), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp.13-35). Porto Alegre: Artmed.

Ortiz-Osés, Andrés, & Lanceros, Patxi (Dirs.) (2006). *Diccionario interdisciplinar de hermenêutica*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Otto, Rudolf (2005). *O sagrado*. Lisboa: Edições 70.

Pacheco, Marcio de Lima (2010). A relação entre hermenêutica e reflexão na simbólica do mal. In *Revista Eletrônica da FAS - v. 2. n.º 1, jul./dez,* 1-27. Disponível em http://www.faculdadedoserido.com.br/revista02/artmarcio.pdf.

Palmer, Richard E. (2002). *Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

Paula, Adna Candido de, & Sperber, Suzi Frankl (2011). Apresentação. In Adna Candido de Paula, & Suzi Frankl Sperber (orgs), *Teoria da literatura e hermenêutica ricoeuriana: um diálogo possível* (pp. 9-32). Dourados: Editora UFGD.

Parafita, Alexandre (1995). *A lenda da princesa marroquina*. Lisboa: Europress.

Parafita, Alexandre (1996a). *A princesinha dos bordados de ouro*. Porto: Porto Editora:

Parafita, Alexandre (1996b). *O segredo do Vale das Fontes*. Lisboa: Europress.

Parafita, Alexandre (1999). *A comunicação e a literatura popular*. Lisboa: Plátano.

Parafita, Alexandre (2000a). *O maravilhoso popular. Lendas, contos e mitos*. Lisboa: Plátano.

Parafita, Alexandre (2000b). *Histórias de Natal contadas em verso*. Lisboa: Âncora.

Parafita, Alexandre (2000c). *As três touquinhas brancas*. Lisboa: Plátano.

Parafita, Alexandre (2001a). *Antologia de contos populares. Contos religiosos, contos novelescos, contos de fadas, contos do demónio estúpido*. Volume 1. Lisboa: Plátano.

Parafita, Alexandre (2001b). *Branca Flor, o príncipe e o Demónio*. Alfragide: Edições Asa.

Parafita, Alexandre (2002). *Antologia de contos populares. Contos jocosos e divertidos (de padres, mulheres, doidos, avarentos, galego...).* Volume 2. Lisboa: Plátano.

Parafita, Alexandre (2003a). *Diabos, diabritos e outros mafarricos*. Lisboa: Texto Editora.

Parafita, Alexandre (2003b). *Bruxas, feiticeiras e suas maroteiras*. Lisboa: Texto Editora.

Parafita, Alexandre (2004). *O conselheiro do rei e outras histórias de tradição oral*. Sintra: Impala.

Parafita, Alexandre (2005). *Histórias de arte e manhas. Contos e lendas de tradição oral*. Lisboa: Texto Editora.

Parafita, Alexandre (2006a). *A mitologia dos mouros. Lendas - mitos - serpentes - tesouro*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Parafita, Alexandre (2006b). *Histórias a rimar para ler e brincar*. Lisboa: Texto Editora.

Parafita, Alexandre (2007a). *O rei na barriga e outras histórias da tradição oral*. Porto: Ambar.

Parafita, Alexandre (2007b). *Memórias de um cavalinho de pau*. Lisboa: Texto Editora.

Parafita, Alexandre (2007c). *Vou morar no arco-íris*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Parafita, Alexandre (2008a). *Lobos, raposas, leões e outros figurões*. Lisboa: Texto Editora.

Parafita, Alexandre (2008b). *Pastor de rimas*. Sintra: Impala.

Parafita, Alexandre (2008c). *O tesouro dos maruxinhos. Mitos e lendas para os mais novos*. Alfragide: Ofícina do livro.

Parafita, Alexandre (2009a). *Contos ao vento com o demónio dentro*. Lisboa: Plátano.

Parafita, Alexandre (2009b). *Ardínia, a moura que morreu por amor*. Braga: Meiosdarte, Lda. Int.Comunicacao e Acessoria.

Parafita, Alexandre (2010a). *Património imaterial do Douro. Narrações orais - Contos. Lendas. Mitos*. Volume I. Lisboa: Âncora.

Parafita, Alexandre (2010b). *Património imaterial do Douro. Narrações orais - Contos. Lendas. Mitos.* Volume II. Lisboa: Âncora.

Parafita, Alexandre (2010c). *A mala vazia e algumas histórias de tradição oral*. Lisboa: Plátano.

Parafita, Alexandre (2010d). *Contos de animais com manhas de gente*. Lisboa: Plátano.

Parafita, Alexandre (2011a). *Balada das sete fadas*. Lisboa: Plátano.

Parafita, Alexandre (2011b). *Contos de animais como contam aos nossos pais*. Porto: Trampolim.

Parafita, Alexandre (2012). *A antropologia da comunicação. Ritos - mitos – mitologias.* Lisboa: Âncora.

Yanyi, Zhao. (2000). *O tocador da flauta celestial e outros contos*. *Contos populares chineses*. São Paulo: Landy.

Pèpin, Jean (1958). *Mythe at allégorie*. Paris: Aubier.

Propp, Vladimir (1992). *Morfologia do conto*. Lisboa: Verga.

Pieri, Paolo Francesco (2005). *Introdução a Carl Gustav Jung.* Lisboa: Edições 70.

Pires, M. Natividade Carvalho (2005). *Pontes e fronteiras. Da literatura tradicional à literatura contemporânea*. Lisboa: Caminho.

Postic, Marcel (1993). *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Quadros, António (1972). *O sentido educativo do maravilhoso.* Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Quadros, António (1973). *A aventura e o mundo juvenil e os seus aspectos educativos.* Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ramos, Ana Margarida (2008). *Os monstros na literatura de cordel portuguesa do Século XVIII*. Lisboa: Edições Colibri.

Rechou, Blanca-Ana Roig (2012). Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. In *Educação, v. 35, n. 3, set./dez.* Porto Alegre, 362-370. Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11769/8393.

Reis, Carlos (2008). *O conhecimento da literatura – Introdução aos estudos literários.* Coimbra: Almedina.

Reis, Carlos, & Lopes, Ana Cristina (1987). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina.

Ricoeur, Paul (2011). *Teoria da interpretação. O discurso e o excesso de significação.* Lisboa: Edições 70.

Rodari, Gianni (2006). *Gramática da fantasia. Introdução à arte de inventar histórias.* Lisboa: Editorial Caminho.

Siganos, André (2005). Définitions du mythe. In Danièle, Chauvin, Andre, Siganos, & Philippe, Walter (dirs.), *Questions de mythocritique. Dictionnaire* (pp.85-100). Paris: Éditions Imago.

Silva, Juremir Machado (2006). *As tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina.

Silva, Sara Reis (2005). *Dez réis de gente... e de livros*. Lisboa: Editorial Caminho.

Silva, Vítor Manuel de Aguiar e (1981). Nótula sobre o conceito de literatura infantil. In Domingues Guimarães de Sá, *Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana.

Silva, Vítor Manuel de Aguiar e (2011). *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina.

Sodré, Muniz, & Paiva, Raquel (2002). *O império do grotesco*. Rio de Janeiro: Mauad Editora, Lda.

Todorov, Tzvetan (1978). *Os géneros do discurso*. Lisboa: Edições 70.

Todorov, Tzvetan (1981). *Introdução à literatura fantástica.* São Paulo: Perspectiva.

Torres, Maria Goreti (2003). *A arte de contar histórias com palavras e imagens. O Capuchinnho Vermelho.* Braga: Edições APPACDM.

Traça, Maria Emília (1992). *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças.* Porto: Porto Editora.

Turchi, Maria Zaira (2003). *Literatura e antropologia do imaginario.* Brasília: UnB.

Wunenburger, Jean-Jacques (2005). Création artistique et mythique. In Danièle, Chauvin, Andre Siganos, & Philippe Walter (dirs.), *Questions de mythocritique. Dictionnaire* (pp.69-84). Paris: Éditions Imago.

Wunenburger, Jean-Jacques & Araújo, Alberto Filipe (2003). Introdução ao Imaginário. In Alberto Filipe Araújo & Fernando Paulo Baptista (coords.). *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas* (pp.23-44). Lisboa: Instituto Piaget.

Wunenburger, Jean-Jacques, & Araújo, Alberto Filipe (2006). *Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional*. São Paulo: Cortez Editora.

Vasconcelos, António Faria de (1915). *Une école nouvelle en Belgique*. Paris e Neuchâtel: Delachaux & Niestlé e Librairie Fischabacher.

Vasconcelos, José Leite de (1963) *Contos populares e lendas*. Volume I. Coimbra: Por Ordem da Universidade.

Vieira, Alice (2000). *Corre corre, cabacinha.* Alfragide: Editorial Caminho.

Vierne, Simone (1993). Mythocritique et mythanalyse. *Íris,* n.º 13, 43-56.

Vierne, Simone (2000). *Rite roman initiation*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble

ANEXOS

ANEXO I - Modelo do teste AT.9[24] (Páginas 2 e 3)

[3]COMPÕE UM DESENHO COM OS SEGUINTES ELEMENTOS:

Queda	Espada	Refúgio
Monstro	Elemento cíclico	Personagem
Água	Animal	Fogo

(Página com o formato 27x21cm)

EXPLICA O TEU DESENHO

(Página com o formato 27x21cm)

[24] Test Anthropologique (de l'imaginaire) à 9 élèments (AT.9), traduzido e adaptado de Yves Durand (2005, p.215).

ANEXO II - Modelo do teste AT.9[25] (Página 1)

Data_____/_____/_____

Nome_____

Idade_____ Ano de escolaridade_____

A tarefa que proponho é que realize um desenho com base em algumas palavras-chave. Deverá recorrer à sua imaginação. Lembre-se que mais importante do que a execução é a forma como organiza os elementos no desenho.

Quando terminar o desenho explique-o através de um texto.

Para a execução desta tarefa acordamos 30 minutos.

[25] Test Anthropologique (de l'imaginaire) à 9 élèments (AT.9), traduzido e adaptado de Yves Durand (2005, p.214).

Anexo III - *Questionário* do teste AT.9

QUESTIONÁRIO AT.9[26] (Parte I)

O presente questionário, designado por AT.9, é parte integrante do trabalho de campo que estamos a realizar no âmbito do curso de doutoramento em Estudos da Criança, área de especialização em Literatura para a Infância, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. O trabalho de investigação visa, entre outros, atingir os seguintes objetivos: (i) Perceber o imaginário e a criatividade simbólica das crianças; (ii) Articular marcas da iniciação e do simbolismo com a competência enciclopédica das crianças leitoras e com o seu conhecimento do mundo acerca dos símbolos da tradição oral.
A tua participação é anónima e confidencial.
Agradecemos antecipadamente a tua disponibilidade e colaboração!

Data_____/_____/2012

Nome_____

Idade_____ Ano de escolaridade_____

Codificação

A tarefa que te proponho é que realizes um desenho com base em algumas palavras-chave. Deverás recorrer à tua imaginação. Lembra-te que mais importante do que a execução é a forma como organizas os elementos no desenho.
Quando terminares o desenho explica-o através de um texto.
Para a execução desta tarefa proponho-te 30 minutos.

[26] Test Anthropologique (de l'imaginaire) à 9 élèments (AT.9), traduzido e adaptado de Yves Durand (2005, p.217).

COMPÕE UM DESENHO COM OS SEGUINTES ELEMENTOS:

Queda	**Espada**	**Refúgio**
Monstro	**Elemento cíclico**	**Personagem**
Água	**Animal**	**Fogo**

EXPLICA O TEU DESENHO

QUESTIONÁRIO AT.9 (Parte II)

Nome……..Data…../……/2012

Codificação

1. Responde com precisão às questões seguintes:
   a) Qual a ideia central em torno da qual construíste a tua composição? Hesitaste entre duas ou mais soluções? Se sim, quais?

   b) Inspiraste-te em alguma obra que tivesses lido ou em algum filme? Se sim, qual?

   c) Indica, perante os 9 elementos do texto da tua composição:

      1.º - Os elementos essenciais em torno dos quais construíste o teu desenho.

      2.º - Os elementos que gostarias de eliminar. Porquê?

   d) Como termina a cena que imaginaste?

e) Se participasses na cena que desenhaste onde estarias? O que farias?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

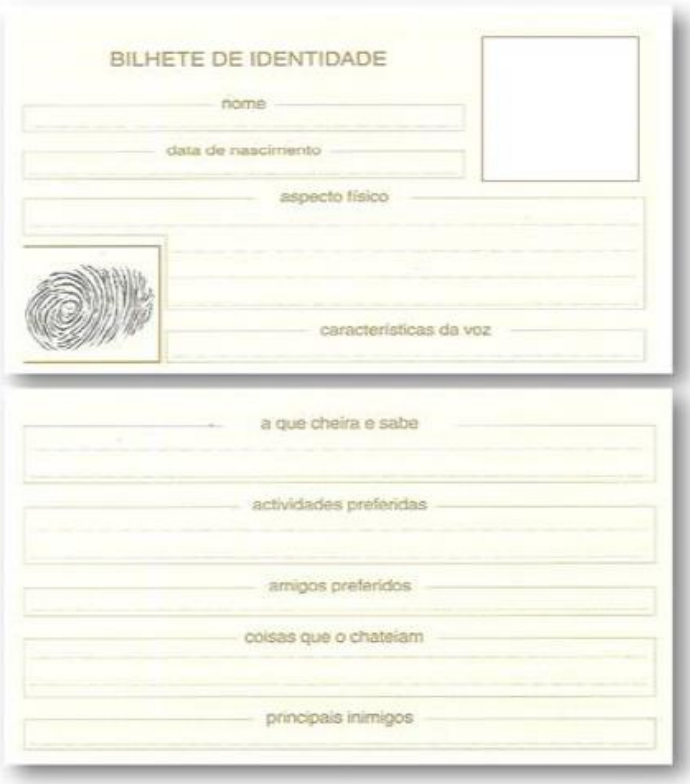
2. No quadro que se segue completa cada coluna tendo em conta:
   1.º - Pelo que representaste cada um dos 9 elementos do teu desenho (coluna **A**)
   2.º - O papel, o propósito de cada uma de tuas representações (coluna **B**)
   3.º - O que simboliza para ti cada um dos elementos do texto (coluna **C**)

	A	**B**	**C**
Elementos	**Representado por…**	**Qual o propósito…**	**Simboliza para mim…**
Queda			
Espada			
Refúgio			
Monstro			
Elemento cíclico			
Personagem			
Água			
Animal			
Fogo			

Obrigada pela tua participação.
Ana Maria Fernandes Pires Pereira

Anexo IV – Trabalho prático em sala de aula: proposta de ação para a sessão 3

Título	**Branca Flor, o príncipe e o demónio**
Autor	Alexandre Parafita
Ilustrador	Pedro Morais
Editora	Porto: Edições ASA
Ano de edição	2001
Área Temática	Sensibilização para a leitura e escrita
Sinopse 	"A história *Branca Flor, o Príncipe e o Demónio* faz parte da tradição oral transmontana. É uma história que vem do tempo dos reis, dos castelos e das fadas, e que os avós, quando meninos, já ouviam contar aos seus avós. É, portanto, uma história que percorreu muitas gerações e muitas terras, trazida por jograis, trovadores e almocreves. O texto é uma versão dessa história recontada pelo autor a partir do documento original, incluído na *Antologia de Contos Populares*, que o mesmo tem vindo a compilar e a estudar. Trata-se de um conto recolhido em Carviçais, Moncorvo, em 1999; informante: Filomena Raquel Rodrigues, de 63 anos." (Fonte:http://www.wook.pt/ficha/branca-flor-o-principe-e-o-demonio/a/id/40764)
Plano Nacional de Leitura	Livro recomendado para o 2º ano de escolaridade destinado a leitura orientada na sala de aula - Grau de Dificuldade II.
Proposta de Dinamização	Atividades implementadas com crianças do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
Desenvolvimento	**Atividades** Observação de uma chave. Diálogo sobre a sua funcionalidade e os segredos que esta pode ocultar. Acrescenta-se que a chave abre as portas do castelo "Irás e não Virás". Registo das conceções das crianças sobre a chave e o castelo que esta abre. Apresentação da obra "*Branca Flor, o Príncipe e o Demónio*" de Alexandre Parafita. Discussão, em grande grupo, sobre as relações que se estabelecem entre a chave apresentada e a imagem inscrita na capa do livro. Análise dos elementos paratextuais da obra. Questionamento sobre o que sugerem as palavras "Branca Flor"; "Príncipe" e "Demónio". Leitura da obra. Exploração oral com descrição de: lugares; enquadramento da cena; personagens (posição, atitude, ação,…) objetos; Comentários pessoais acerca da obra, exprimindo o ponto de vista afetivo, justificando a sua posição. As crianças escrevem uma carta que queiram enviar para um personagem da história. Procedem à sua caraterização física e psicológica e preenchem o Bilhete de Identidade desse mesmo personagem, atendendo ao esquema seguinte:

	 Apresentação e debate em grande grupo (consciência coletiva) sobre as identidades construídas.

Anexo V – Exemplo de um *Questionário* do teste AT.9 preenchido por uma criança (Sessões 1 e 2)

QUESTIONÁRIO

Nome_____

Idade 10 anos Ano de escolaridade 4º ano

Codificação CM16

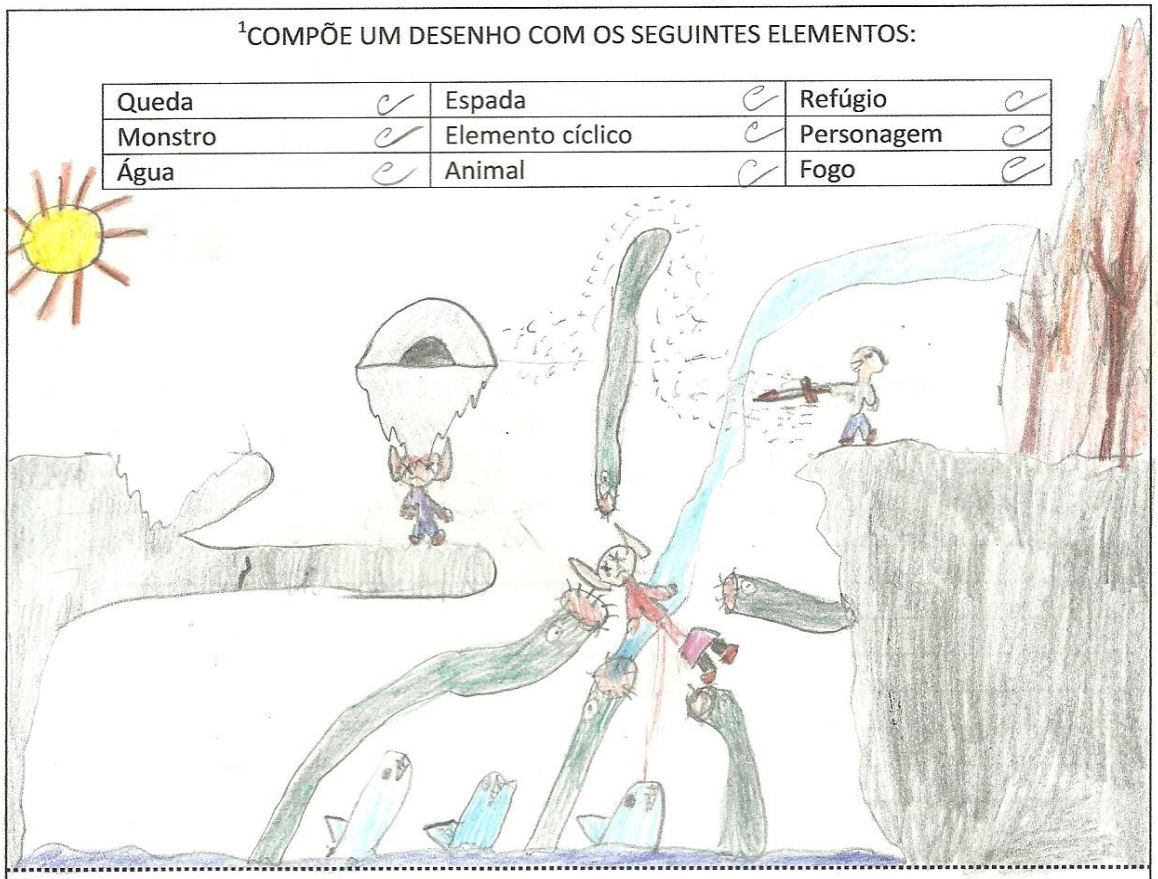
A tarefa que te proponho é que realizes um desenho com base em algumas palavras-chave. Deverás recorrer à tua imaginação. Lembra-te que mais importante do que a execução é a forma como organizas os elementos no desenho.

Quando terminares o desenho explica-o através de um texto.

Para a execução desta tarefa proponho-te 30 minutos.

[1]COMPÕE UM DESENHO COM OS SEGUINTES ELEMENTOS:

Queda ✓	Espada ✓	Refúgio ✓
Monstro ✓	Elemento cíclico ✓	Personagem ✓
Água ✓	Animal ✓	Fogo ✓



EXPLICA O TEU DESENHO

Eu estava a correr atrás do monstro e da mulher dele que pelo caminho cuspiam fogo e incendiaram a floresta.

Quando chegaram a um rinhaço o monstro saltou para a outra margem mas eu cortei a mulher do monstro ao meio e ela caiu do penhasco.

Depois eu (→) com a (←) espada mágica fiz aparecer um refúgio deixando a espada cair em cima do monstro.

Com o barulho apareceram tubarões e enguias elétricas gigantes que devoraram a mulher do monstro.

Eu (→) por trás tinha montes de chamas que poderiam facilmente queimar-me.

Uma enguia elétrica apagou as chamas e eu consegui fugir.

[1] Figura que representa o modelo do teste AT.9.

QUESTIONÁRIO

Nome.....

Codificação CM16

1. Responde com precisão às questões seguintes:
   a) Qual a ideia central em torno da qual construíste a tua composição? Hesitaste entre duas ou mais soluções? Se sim, quais?

A ideia central é que eu consegui defender-me matando os monstros. Sim, primeiro pensei em pôr o refúgio no chão mas depois decidi pô-lo no ar em cima da montanha.

   b) Inspiraste-te em alguma obra que tivesses lido ou em algum filme? Se sim, qual?

As histórias que já li e filmes, e também os jogos pokémon preto e branco.

   c) Indica, perante os 9 elementos do texto da tua composição:

1.º - Os elementos essenciais em torno dos quais construíste o teu desenho.

Eu, as rochas, os tubarões, as enguias elétricas, o refúgio, a espada mágica, o sol, a água, os monstros, as árvores e o fogo.

2.º - Os elementos que gostarias de eliminar. Porquê?

Nenhum.

d) Como termina a cena que imaginaste?

A cena que imaginei termina com a enguia elétrica a apagar o fogo e eu a ir-me embora.

e) Se participasses na cena que desenhaste onde estarias? O que farias?

Na cena também estaria em cima de uma enguia elétrica a apagar o fogo.

2. No quadro que se segue completa cada coluna tendo em conta:
   1.º - Pelo que representaste cada um dos 9 elementos do teu desenho (coluna **A**)
   2.º - O papel, o propósito de cada uma de tuas representações (coluna **B**)
   3.º - O que simboliza para ti cada um dos elementos do texto (coluna **C**)

	A	B	C
Elementos	Representado por...	Qual o propósito...	Simboliza para mim...
Queda	Mulher do monstro	foi cortada e caiu	dor
Espada	Espada	matar os monstros	medo
Refúgio	Aguia	cair em cima do monstro	segurança
Monstro	Monstro	tentar matar-me.	mal
Elemento cíclico	Sol	dar luz ao desenho	vida
Personagem	Eu	vencer os monstros	alegria
Água	Mar	comer animais	vida
Animal	Tubarões e enguias	comer a mulher do monstro	amizade
Fogo	Fogo	incendiar a floresta	dor

Anexo VI – Exemplo de um *Questionário* do teste AT.9 preenchido por uma criança (Sessão 10)

QUESTIONÁRIO

Nome_____

Idade 9 Ano de escolaridade 4º ano

Codificação A6T2

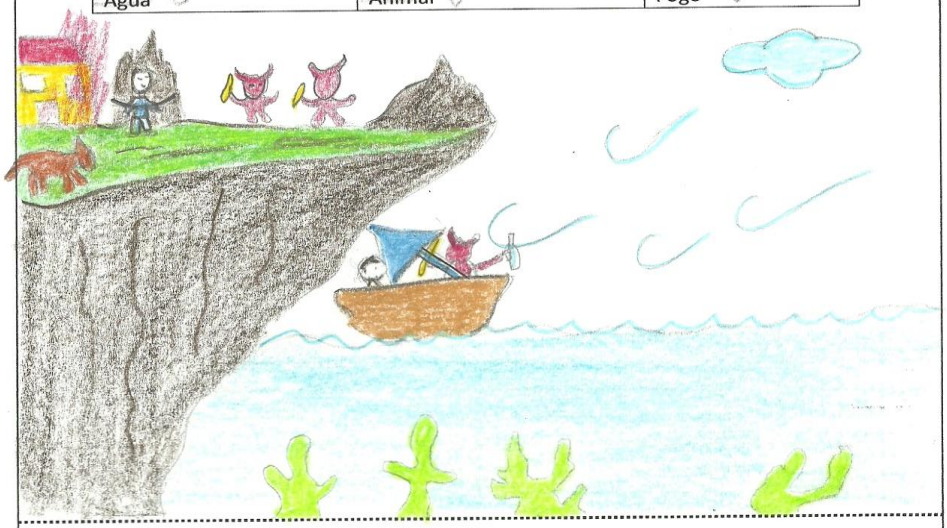
A tarefa que te proponho é que realizes um desenho com base em algumas palavras-chave. Deverás recorrer à tua imaginação. Lembra-te que mais importante do que a execução é a forma como organizas os elementos no desenho.

Quando terminares o desenho explica-o através de um texto.

Para a execução desta tarefa proponho-te 30 minutos.

[1]COMPÕE UM DESENHO COM OS SEGUINTES ELEMENTOS:

Queda	Espada	Refúgio
Monstro	Elemento cíclico	Personagem
Água	Animal	Fogo



EXPLICA O TEU DESENHO

Numa casa junto ao rochedo que ficava muito distante da vila dos corais
corais a Branca Flor com o seu amado Dom Pedro. A casa era amarela e pe-
quenina. Viviam lá porque tinham fugido do diabo que tanto os atormentava. Pas-
sado algum tempo num dia de vento aparecem os três diabinhos que eram maus
como o pai. O Dom Pedro apanhado desprevenido teve que lutar com os diabi-
nhos que eram muito audazes. Enquanto lutava com dois o outro raptou
Branca Flor que a levou para o barco. Os dois outros diabinhos venceram
o príncipe atiraram-no à rocha e incendiaram a linda casinha ama-
rela e foram também para o barco. Os diabinhos levaram a Branca
Flor e disseram-lhe que tinha de voltar ao fundo do mar para apanhar
o diamante que estava dentro do peixe dourado e se ela não conseguisse
matariam o Dom Pedro. Um dos diabinhos entrou Branca Flor em bolhas
e meteu-o numa garrafão para ele ir ao fundo do mar. O peixe dourado
quando viu a garrafão pensou que era um petisco e engoliu-a. Entretanto
os diabinhos cansados de esperar rapidamente para matar Dom Pedro
só que ele já tinha sido salvo pelo cavalo do vento. Dom Pedro estava

[1] Figura que representa o modelo do teste AT.9.

preparado para lutar a fada que era a madrinha de Branca Flor também
apareceu e deu-lhe a espada enferrujada e uma cana de pesca que eram mágicas.
A fada disse-lhe que ele tinha que lutar com os diabinhos e depois tinha

que ir pescar o peixe dourado porque via ele que tinha a Branca Flor.

QUESTIONÁRIO

Nome

Codificação A6T2

1. Responde com precisão às questões seguintes:
   a) Qual a ideia central em torno da qual construíste a tua composição? Hesitaste entre duas ou mais soluções? Se sim, quais?

Eu queria que os diabrinhos ficassem bons. Eu achei que eles ainda iam atrás da Branca Flor.
Eu não hesitei. Eu ainda pensei mais coisas

   b) Inspiraste-te em alguma obra que tivesses lido ou em algum filme? Se sim, qual?

Inspirei-me nas obras de Alexandre Parafita.

   c) Indica, perante os 9 elementos do texto da tua composição:

1.º - Os elementos essenciais em torno dos quais construíste o teu desenho.

Eu construí o meu desenho em torno dos diabrinhos e da Branca Flor.

2.º - Os elementos que gostarias de eliminar. Porquê?

Eu eliminaria o elemento cíclico porque o vento não está a fazer nada.

d) Como termina a cena que imaginaste?

O Dom Pedro venceu os diabrinhos que prometeram não voltar a fazer maldades e foi resgatar. Rapidamente apanhou o ladrão e matou-o. Retirou do garrafão todos os bocadinhos e colocou-os com muito cuidado num bolo. Branca Flor apareceu com o diamante na mão. Os dois fizeram um castelo e lá viveram felizes para sempre. Os diabrinhos ficaram bons e também foram ao rei para o castelo.

e) Se participasses na cena que desenhaste onde estarias? O que farias?

Eu estaria no fundo do mar a guardar o diamante.

2. No quadro que se segue completa cada coluna tendo em conta:
   1.º - Pelo que representaste cada um dos 9 elementos do teu desenho (coluna **A**)
   2.º - O papel, o propósito de cada uma de tuas representações (coluna **B**)
   3.º - O que simboliza para ti cada um dos elementos do texto (coluna **C**)

	A	B	C
Elementos	Representado por...	Qual o propósito...	Simboliza para mim...
Queda	garrafão	encontrar o anel	sofrimento
Espada	Espada Enfeitiçada	venceu os diabrinhos	justiça
Refúgio	casa	proteger	proteção
Monstro	diabrinhos	fazer mal	ameaça
Elemento cíclico	vento	dificultar	agitação
Personagem	Branca Flor	ajudar	beleza
Água	mar	desafio	perigo
Animal	cavalo	salvar	fuga
Fogo	incêndio	dificultar	morte

Obrigada!...

Ana Maria Fernandes Pires Pereira