

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**O CONTO MARAVILHOSO E O DESENVOLVIMENTO DE UM
RACIOCÍNIO ÉTICO**

OLGA MARIA COSTA DA FONSECA

FARO

2010

DEDICATÓRIA

À mãe Celeste...

NOME: Olga Maria Costa da Fonseca

FACULDADE: Ciências Humanas e Sociais

ORIENTADOR: Doutora Isabel Cristina David Cardigos dos Reis

CO-ORIENTADOR: Prof. Doutor António Manuel da Costa Guedes Branco

DATA: 29 de Janeiro de 2010

TÍTULO DA TESE: O Conto Maravilhoso e o Desenvolvimento de um Raciocínio Ético

O presente trabalho reflecte sobre as questões éticas que o conto maravilhoso tradicional vem suscitar, nas suas sucessivas adaptações para crianças. O ponto de partida consistiu num questionário para professoras e professores 1º Ciclo do Ensino Básico. As respostas confirmaram que o conto maravilhoso é usado, a este nível, para inculcar valores. No decurso das entrevistas realizadas junto de crianças dos 3º e 4º anos, verificámos que as versões mais conhecidas são as de Perrault e dos Grimm ou adaptações destas. Os valores veiculados são, pois, os das culturas dos referidos autores – e, conseqüentemente, anacrónicos relativamente à sociedade actual. As respostas das crianças evidenciaram, ainda, a interiorização de estereótipos.

Atendendo à actual heterogeneidade da população do 1º Ciclo das Escolas de Ensino Básico e às crescentes transformações tecnológicas e sociais – que se repercutem nos valores éticos –, elaborámos uma estratégia de reconto, em sala de aula, com recurso aos diálogos vertical e horizontal. A estratégia, testada em salas de aula, provou ser possível, já a este nível, substituir a mera veiculação de valores (que são, muitas vezes, subjectivos) pela implementação e desenvolvimento de um raciocínio ético.

Palavras-chave: Conto Maravilhoso, Reconto, Crianças, Valores, Raciocínio ético, Escola

TITLE: Fairy Tales and the Development of an Ethical Reasoning

The present study deals with the ethical questions that traditional fairy tales bring out in the course of their successive adaptations for children. Our starting point was the elaboration of a questionnaire intended for primary school teachers. Their replies confirmed that fairy tales are used at this level in order to transmit values. During a series of interviews conducted with children of 3rd and 4th levels, we confirmed that the best well-known fairy tales were Perrault's and Grimm's classics and their adaptations. The values transmitted belong therefore to the culture of those authors, and consequently they are now outdated. In addition, the children's replies were largely based on stereotypes.

Given the present diversity of the population in primary schools, alongside with growing social and technological changes – which imply a change in ethical values – we propose that one ought to go beyond transmission of values which run the risk of being biased. We therefore designed a strategy of storytelling in the classroom which was complemented by dialogues with and between children. Rather than imposing values, this method was shown to develop a sense of values by means of an ethical reasoning in the classroom.

Key-words: Fairy Tale, Storytelling, Children, Values, Ethical Reasoning, School

AGRADECIMENTOS

São muitas as vontades, os estímulos, as motivações, os incentivos que estão por trás deste trabalho. De todos eles, gostaria de destacar algumas contribuições.

À mãe Celeste, agradeço todo o apoio que me deu, não só durante a elaboração deste trabalho como também, e sobretudo, o alicerce forte e discreto que soube ser ao longo da minha vida.

Agradeço ao pai Virgílio, por ter acreditado em mim com tanta convicção.

À mãe Celeste, à avó Maria de Jesus, ao avô Joaquim, agradeço o gosto pelos contos maravilhosos, os serões de Verão, à porta de casa, a apanhar banhos de contos, provérbios, adivinhas...

À Catherine Simonot, agradeço o apoio bibliográfico, o apoio informático, a amizade, o incentivo, o olhar atento a tudo o que me pudesse interessar para a investigação.

À Denise Estrócio, o mesmo olhar atento e as muitas palavras de alento.

À Manuela Agostinho agradeço o empréstimo de bibliografia na área da Filosofia.

À Belarmina Filipe, a solidariedade que colocou nas minhas mãos alguma bibliografia preciosa. Agradeço, também, os estimulantes diálogos em que me contrariava «furiosamente», levando-me a procurar fundamentação mais sólida para as minhas convicções.

À Teresa Salgado, a paciência com que me ajudou a passar para computador os resultados das entrevistas aos alunos e alunas de primeiro ciclo.

À Maria João Vieira, as horas dedicadas à monótona tarefa de informatizar a lista bibliográfica, a paciência, o incentivo, a amizade e os cafés com que me foi estimulando.

Ao Filipe Águia, à Joana Marques, à Liliana Rosa, ao Rui Brazuna, os meus sinceros agradecimentos por se terem disponibilizado para colaborar comigo, permitindo que eu usasse as turmas em que estavam a realizar a prática pedagógica, para o trabalho de campo e por terem facilitado a programação cooperativa das actividades. Obrigada, sobretudo, pelo entusiasmo com que acompanharam as actividades e pelo diálogo que mantiveram comigo.

À Directora da Escola do Carmo, agradeço a autorização para que as actividades se realizassem na referida Instituição, viabilizando não só a minha presença em salas de aula como a utilização da biblioteca para a realização de entrevistas aos alunos e alunas.

Às auxiliares de acção educativa da referida escola, agradeço o apoio dado e a simpatia com que sempre me atenderam.

Às professoras Dr^a Ina Maria Gonçalves de Barros Silva e Dr^a Maria Madalena Morgado Alves Gregório, agradeço a abertura e disponibilidade para conciliar a programação das actividades anteriormente previstas, com as por mim solicitadas e os diálogos mantidos.

Às alunas e aos alunos, das classes das referidas professoras, agradeço o afecto, a disponibilidade e o empenho que colocaram nas várias actividades propostas

À directora da Escola EB1 da Penha, agradeço o convite para contar uma história em cada uma das salas do 1º ao 4º ano, bem como às professoras e ao professor das várias classes.

Agradeço, de uma forma geral, aos meus alunos e alunas que me mostraram que o caminho que lhes apontava era estimulante e me iam dando conta dos resultados, de

cada vez que aplicavam, na prática pedagógica, algumas das estratégias por mim sugeridas; e obrigada por me terem dito que os ajudara a lançar um novo e mais dinâmico olhar sobre os contos tradicionais. Essas pequenas intervenções, durante as aulas, foram um forte estímulo para que eu continuasse.

Agradeço aos órgãos da Universidade do Algarve que permitiram que eu beneficiasse de um período de bolsa, bem como às colegas e aos colegas que me substituíram.

À Dr^a Maria Emília Brederode e à Professora Adriana Bebian, o meu agradecimento pela disponibilidade para dialogar comigo, abrindo-me pistas, apontando caminhos, facultando bibliografia.

Ao Professor Fernando Cascais agradeço o diálogo e as indicações bibliográficas na área da Ética.

À Professora Marta Araújo, o meu agradecimento pela disponibilidade para dialogar e pelas preciosas indicações para a organização do trabalho de campo, bem como pelas indicações bibliográficas.

Ao Professor António Branco, agradeço a confiança que depositou no meu projecto, o estímulo, as sugestões pragmáticas, a vivacidade, as indicações bibliográficas e a compreensão e disponibilidade para me ajudar a ultrapassar alguns contratempos.

À Professora Isabel Cardigos, agradeço a confiança, o apoio, a disponibilidade, as perguntas estimulantes e também as afirmações apaziguadoras, a imensa bibliografia, o confronto fecundo, a presença sem pressão, a paciência e compreensão face aos vários percalços porque passei. E a amizade.

ÍNDICE

	página
DEDICATÓRIA	2
RESUMO	3
ABSTRACT	4
AGRADECIMENTOS	5
ÍNDICE	8
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I : Ética e Moral	22
1. Considerações gerais	22
2. Questões de terminologia	25
2.1 Conceito(s) de Moral e Moral	25
2.1.1 Conceito(s) de moralidade	27
2.1.2 Conceito(s) de ética	28
2.2 Conceito(s) de acção	31
2.3 Valores e virtudes morais	35
2.3.1 O(s) conceitos de bem e de mal; de bom e de mau	37
2.3.2 O(s) conceito(s) de justiça	44
2.3.3 Valores «europeus»	48
3. Da relatividade dos valores ditos universais.....	53
4. O desenvolvimento moral	58
4.1 Turiel e a ideia de criança como um «filósofo moral intuitivo»	61
4.2 Jean Piaget – moral heterónoma e autónoma	62
4.3 Kohlberg – Níveis e estádios do raciocínio moral	71
4.4 Carol Gilligan e a ética do cuidado	73
5. A(s) nova(s) ética(s)	78
6. Uma escola de valores	87
CAPÍTULO II: O conto maravilhoso tradicional de transmissão oral	96
1. Introdução	96
2. Contar para viver, viver para contar	97
3. Algumas questões de terminologia	103
4. Marcas de um género	108
4.1 Estrutura(s) do conto maravilhoso	110
4.2 Marcas de literariedade	120
4.3 Conceito de autoria	125
4.4 Convenção e subversão no conto maravilhoso – do caos à ordem, da ordem à transgressão, da transgressão à reposição da (velha) ordem	128
5. Origens do conto maravilhoso	136
6. Múltiplos olhares sobre um <i>corpus</i> - demanda do Graal	141
6.1 A viagem iniciática	142
6.2 A clausura iniciática	150
6.3 A persistência do ritual – Um exemplo	154
6.4 O conto à luz da psicanálise	158
6.5 Contos e alquimia	163
6.6 As «estruturas antropológicas do imaginário»	166
7. Fossilização de uma forma viva	170
8. Reescritas e emergências do conto maravilhoso	170

8.1 <i>Corpus</i> exoliterário	179
8.2 <i>Corpus</i> endoliterário	180
	181
CAPÍTULO III: O conto maravilhoso tradicional na literatura (também)	
para crianças	183
1. O conceito de criança e de literatura (também) para crianças	183
2. Conto e moralidade	189
2.1 Conto e Moralidade em Perrault: A bota e a perdigota	191
3. Real e imaginário	195
4. O símbolo caído	203
4.1 «Para sempre» é muito tempo	205
4.2 O bem, o mal e a domesticação de dragões e bruxas	209
4.3 Mentiras que parecem verdades – monoculturas, esterótipos e anacronismos ...	212
4.4 A formação de uma mentalidade submissa	217
5. O joio à mão de semear – Edições ... <i>menos criteriosas</i>	220
5.1 O Capuchinho Vermelho no hipermercado	221
6. O conto em contexto didáctico	227
7. O despertar do belo adormecido	235
CAPÍTULO IV: O trabalho na sala de aula - a ponta do iceberg	242
1. Preâmbulo	242
2. Escola Secundária do Monte da Caparica, 14 de Junho de 2004	246
2.1 Turma de 9º Ano	247
2.2 Turma de 10º Ano	250
2.3 Avaliação	250
3. Questionário a professores e professoras	251
4. Escola do Carmo	253
4.1 As entrevistas	254
4.2 O despertar do conto	256
4.3 Outras actividades	257
5. Outras escolas	258
6. Conclusões	260
CONCLUSÃO	262
BIBLIOGRAFIAS	264
ANEXOS	Vol. II

INTRODUÇÃO

*Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.*
António Machado

Tendo iniciado a presente investigação com muito empenho, a forma como a mesma acabou por se impor, traçando o seu próprio caminho, desviando-nos do roteiro inicial, tornou-se num dos aspectos mais estimulantes deste trabalho. O ponto de partida não deixava adivinhar o ponto de chegada ou sequer o percurso, que se foi construindo à medida que a pesquisa se desenrolava. A investigação conduziu a uma alteração dos objectivos subjacentes ao título inicialmente proposto, *Interdito e Transgressão no Conto Maravilhoso. O papel do conto maravilhoso na construção de um sistema de valores*. Ao longo do processo, para além de termos verificado que o interdito e a transgressão, no conto maravilhoso tradicional, não estão relacionados com valores, compreendemos que, em vez de ter por objectivo ajudar na construção de um sistema de valores (que defendíamos, inicialmente, por oposição à endoutrinação e ao inculcar de valores) seria mais conforme à sociedade actual tentar contribuir para o desenvolvimento de um raciocínio ético. Esse passou a ser o nosso objectivo, o que implicou uma alteração do título.

A motivação para o tema nasceu da confluência de três interesses: por um lado, o gosto pela literatura tradicional; por outro lado, a atenção que temos vindo a dedicar à literatura (também)¹ para crianças, e à forma como a literatura tradicional tem vindo a

¹ Ultimamente temos vindo a defender que, no que respeita ao texto literário, não faz sentido considerar um *corpus* exclusivamente destinado às crianças; se um texto não é capaz de seduzir esteticamente o

ser integrada nesta, em contexto didáctico-pedagógico; finalmente, a preocupação, enquanto cidadã, pelas questões dos valores e, enquanto formadora de formadores, pela forma como esses valores são ou não veiculados nas escolas, com vista à construção de uma sociedade em evolução, preocupada com o bem estar de todos os seus membros.

Nos últimos anos, os textos de literatura tradicional de transmissão oral voltaram a fazer parte do currículo explícito. Contudo, não houve uma preocupação ministerial de preparação de docentes para a integração dessa nova matéria que, em muitos casos, não esteve presente nos *curricula* da sua formação académica. Se houve iniciativas nesse sentido, elas tiveram carácter individual, constituindo apenas uma das múltiplas ofertas possíveis de cursos de formação contínua ou complementar. As conversas havidas com educadoras de infância², professoras e professores dos ensinos básico e secundário (quer em cursos de formação contínua quer em cursos de complementos de formação) indicavam que era frequente usar os contos tradicionais – e, muito particularmente, os contos maravilhosos – para veicular valores morais. No entanto, essas mesmas conversas e alguns trabalhos desenvolvidos no âmbito do FOCO³, de um CESE⁴ e dos Cursos de Complementos de Formação levaram-nos a questionar se as estratégias utilizadas estariam em consonância com os objectivos explicitados.

Propúnhamo-nos, então, verificar se efectivamente o uso dos contos maravilhosos tradicionais para veicular valores era uma prática suficientemente generalizada para se considerar significativa e, a verificar-se esta hipótese, identificar

1. Que valores pretendiam as professoras e os professores veicular.
2. Que contos eram preferencialmente utilizados.

adulto, também não serve para as crianças. Assim, usamos as designações de Literatura (também) para Crianças ou Literatura (também) para a Infância.

² Referimo-nos apenas a educadoras pois, até ao momento, não nos foi possível contactar homens que exercessem essa profissão. Esse é um aspecto que lamentamos e que não deixa certamente de ter alguma influência na formação das crianças. A observação dessas influências, contudo, é uma problemática que ultrapassa o âmbito deste trabalho, ainda que a consideremos merecedora de análise.

³ Formação Contínua de Professores.

⁴ Curso de Estudos Superiores Especializados.

3. Quais as estratégias associadas à utilização desses textos.
4. Que valores estão presentes nos contos seleccionados.
5. Que valores são efectivamente captados pelas crianças.

Num segundo momento, pretendíamos organizar um *corpus* pessoal de contos e seleccionar estratégias de enquadramento dos mesmos.

Pensada, inicialmente, para um público mais abrangente, a investigação acabou por se centrar ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico, deixando para uma fase posterior outros possíveis públicos-alvo.

Ao analisar os valores que as professoras e os professores pretendem veicular, a partir do conto maravilhoso, tencionávamos analisar a sua relação com os referidos na Lei de Base do Sistema Educativo, em geral, e nos programas do 1º ciclo, em particular.

A análise dos valores presentes nos contos seleccionados pelas professoras e professores, bem como a das estratégias, visava averiguar a adequação entre objectivos, materiais e estratégias. Na verdade, nas conversas marginais anteriormente referidas, tínhamos detectado que havia aspectos que passavam despercebidos às professoras e aos professores e que contrariavam as intenções expressas pelos mesmos, em matéria de educação para os valores. Pretendíamos, pois, verificar se se tratava de situações pontuais ou se de uma atitude de algum modo generalizada. E, a verificar-se esta segunda hipótese, desejávamos analisar de que forma essa contradição interferia na consecução dos objectivos. Acreditamos que, de uma forma geral, não se pode falar em bons ou maus materiais independentemente das estratégias de abordagem que os integram.

A última observação – que valores são efectivamente captados pelas crianças – prender-se-ia com os problemas da recepção e visava verificar da eficácia aos níveis não só do saber como do saber fazer e do saber ser. Assim, tencionávamos, por um lado, ver

se as crianças identificavam os mesmos valores que os docentes; por outro, verificar se, em situações de conflito de valores, aplicavam os valores veiculados como positivos. Naturalmente, só muito parcialmente se poderia observar a eficácia ao nível do saber ser, não só por limitações de contexto de observação (sala de aula) como também por limites temporais.

Foi, então, elaborado um primeiro questionário de preenchimento anónimo (Anexo I, p. 4-6)⁵, em que se pretendia verificar se efectivamente os contos tradicionais maravilhosos eram usados para veicular valores morais e, no caso afirmativo, identificar

1. que contos eram usados preferencialmente;
2. que versões de contos eram usadas (versão de autor ou versão da tradição oral);
3. em que suporte eram transmitidos os textos (texto escrito, cassette áudio, cassette vídeo, transmissão oral presencial);
4. quais os valores que as professoras e os professores desejavam veicular, de uma forma geral, e quais os que desejavam combater;
5. que valores identificam as professoras e os professores nos contos por si seleccionados;
6. que atitudes (relacionadas com os valores) eram valorizadas e quais as que eram criticadas nas várias personagens de uma lista de contos fornecida (construída empiricamente, a partir das conversas anteriormente referidas).

Ao iniciar a investigação, tínhamos em mente apenas a moral laica e, uma vez que iríamos trabalhar com instituições do sector público, julgámos que seria efectivamente

⁵ O questionário tinha mais perguntas, mas apenas usámos os dados relativos à página em anexo, uma vez que se verificou haver interpretações diferentes do que se entendia por conto maravilhoso, o que acabou por destituir de sentido as restantes respostas.

ao nível da educação moral laica que a questão se colocaria. Por educação moral laica, entendemos, com Durkheim,

uma educação que se furte a todo e qualquer recurso aos princípios nos quais assentam as religiões divulgadas, que se apoie exclusivamente em ideias, sentimentos e práticas sujeitas à jurisdição da simples razão, numa palavra, uma educação puramente racionalista (Durkheim,1984:101).

Contudo, parece-nos que a moral laica não está totalmente divorciada daquela que foi a moral dominante durante séculos e segundo a qual foram educados os que agora têm a educação a seu cargo, quer nas instituições, quer no próprio agregado familiar, ou seja, a moral judaico-cristã. Se a escola se assume, actualmente, em Portugal, como uma escola laica, se a Constituição Portuguesa garante a liberdade de credos, essa é uma conquista recente e, tal como já afirmava Durkheim, a propósito da laicização da Escola Francesa do início do século XX,

uma inovação tão importante não poderia produzir-se sem perturbar as ideias recebidas, sem desconcertar hábitos adquiridos, sem carecer de reajustamentos no conjunto dos nossos processos educativos, sem colocar, por consequência, problemas novos de que devemos consciencializar-nos (Durkheim,1984:101).

Conscientes do peso da moral católica no ensino no 1º ciclo, fora ainda acrescentada uma questão em que se solicitava às professoras e aos professores que identificassem, face a uma lista de contos tradicionais por nós fornecida, quais as personagens cujas atitudes seriam condenáveis (consideradas pecaminosas), e quais as louváveis, à luz dessa mesma moral. Depois do preenchimento do questionário, a análise dos dados não foi concludente, uma vez que as respostas não remetiam para um referente único; não tendo sido fornecida, por nós, uma versão única para cada conto, cada pessoa remetia para a versão que conhecia, o que não permite tirar conclusões

objectivas, embora tenha ficado a ideia de que as judicações⁶ à luz das morais laica e judaico-cristã eram maioritariamente coincidentes⁷ e estereotipadas.

Para a aplicação do questionário, aproveitámos o facto de estarem a decorrer na ESEC- UAlg⁸ os Cursos de Complemento de Formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico – 1º ciclo. No primeiro ano, atendendo a que o número de candidatos excedia em muito as vagas, foram os profissionais com mais anos de serviço que frequentaram o curso – o que nos permitiu comparar, empiricamente, as franjas opostas do universo de professoras e professores: ao analisar os resultados obtidos junto do público com maior antiguidade, tínhamos, como pano de fundo, o conhecimento de quem se iniciou na carreira desde 1985, altura em que começámos a trabalhar na formação inicial de professoras e professores. Naturalmente, o universo abrangido era, mesmo assim, diminuto; porém, este primeiro passo não pretendia ser conclusivo mas apenas um teste, visando uma posterior reformulação para uma eventual aplicação mais ampla.

Simultaneamente, começámos a tentar identificar os valores presentes nos contos maravilhosos tradicionais. Para tal, quisemos aplicar a estratégia seguida por Alan Dundes (1980), no estudo da ética nos contos tradicionais dos Índios Norte-Americanos, para cuja análise o investigador propõe uma abordagem estrutural⁹ com base na identificação de motifemas¹⁰. Tentámos, então, identificar as sequências dos motifemas

⁶ Entendemos por judicação a emissão de um juízo de bom ou mau, justo ou injusto;

⁷ Essa foi uma das páginas que resolvemos não incluir, por não ter dados significativos. No entanto, desejamos repetir a experiência, mas em função de um referente comum, ou seja, uma versão fornecida por nós a todas as pessoas que respondam ao questionário.

⁸ Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, na altura ainda designada como ESE- UAlg.

⁹ «[...] The plan of attack being a survey of previous scholarship in the area of structure and morphology of American Indian folktales. This is followed by a delineation of the structural approach to the study of folktales.» (Dundes, 1990: 12).

¹⁰ Entendemos por motifema a unidade mínima estrutural de um conto. Usamos, aqui, a designação proposta por Dundes (1962), em vez da designação de «função» proposta por Propp (2000) e, consequentemente, a designação de «alomotivo» para designar os motivos que ocorrem num contexto motifémico específico (Cf. Dundes, 1980:59)

interdito/transgressão/consequências, nos contos maravilhosos tradicionais recolhidos da tradição oral portuguesa, usando como *corpus* o arquivo do Centro de Estudos Ataíde Oliveira, de que seleccionámos um *corpus* cujos textos nos parecessem melhor servir os objectivos (ver Cap. IV)

Analisámos, então, um grande número de contos, aos quais aplicámos uma ficha de observação¹¹, elaborada especificamente para a identificação da sequência motifémica já referida. Este trabalho acabou por se revelar inconclusivo pois a análise dos motifemas interdito/transgressão/consequências *não permitiu relacioná-los com nenhum sistema de valores.*

Assim, foi implementada nova orientação ao trabalho, no sentido de tentar aproveitar a tendência para associar o conto maravilhoso às questões de ética e usá-lo, em contexto de sala de aula, *para implementar a construção de um sistema de valores.* Para tal, realizou-se uma investigação com duas vertentes; por um lado, pretendeu-se entender como se processa a construção de um sistema de valores; por outro lado, procurou-se identificar um sistema de valores universal, que pudesse ser transmitido nas escolas. Esta fase centrou-se na pesquisa bibliográfica e dela daremos conta no Capítulo I.

Foi neste momento que a investigação atingiu um ponto fundamental que impôs uma nova e derradeira mudança. Por um lado, verificou-se que os autores e autoras divergem quanto à forma como se processa a aquisição do sistema de valores. Por outro lado, verificou-se a impossibilidade e, eventualmente, a inutilidade de, presentemente, identificar um conjunto de valores que se possam considerar universais. Embora alguns autores ainda afirmem teoricamente a existência dessa universalidade, o facto é que ou

¹¹ Cf. Anexo II, p. 13.

não exemplificam ou, quando o fazem, não são convincentes. Finalmente, encontramos obras em que é declarada e justificada essa impossibilidade.

Atendendo a estas conclusões – e conscientes de que as escolas de 1º Ciclo do Ensino Básico são cada vez mais heterogéneas em termos culturais; de que a evolução dos saberes, ao nível da ecologia e da tecnologia, se faz de forma progressivamente acelerada impulsionando, nessa evolução, alterações dos conceitos de ética – optámos por investir, *não na construção de um sistema de valores, mas no desenvolvimento de um raciocínio ético.*

É geralmente aceite que a reflexão em torno de questões de ética se deve processar preferencialmente tendo como referência situações vividas e não meramente hipotéticas. Contudo, os conflitos éticos que podem ocorrer em sala de aula não são muito diversificados e não é plausível discutir, nesse contexto, conflitos que sejam do foro íntimo das crianças. Assim, o reconto oral do conto maravilhoso tradicional (e não só) surge como o veículo ideal para promover esse tipo de reflexão, uma vez que se sabe que as crianças se projectam nas personagens e, de certa forma, vivem os seus conflitos. Além disso, tratando-se de um texto mais flexível, por oposição ao texto de autor, permite, por parte de quem conta, uma maior atenção, uma maior empatia para com quem ouve.

Paralelamente, foram realizadas entrevistas a um contador e uma contadora de contos tradicionais, António Fontinha e Cristina Taquelim¹². Tendo formações de base diferentes, estão ambos associados ao início do movimento de contadores, em Portugal. Têm ambos uma vasta experiência de trabalho, com públicos diversificados, a nível nacional e internacional, e, muito particularmente, com o público mais jovem. Para além da sua vasta experiência de reconto oral, estes contadores têm tido oportunidade de

¹² As entrevistas encontram-se nos Anexos IV e V e parte do seu conteúdo será usado para ilustrar aspectos dos Capítulos II e III.

contactar com colegas de muitos outros países, testemunhado o evoluir do movimento de contadores, a nível internacional, até porque, por formação e por escolha pessoal, têm a preocupação de acompanhar o reconto com uma reflexão crítica e de investigação. Tendo tido oportunidade de dialogar com eles, por diversas vezes, testemunhámos que a sua posição relativamente ao processo se foi alterando, amadurecendo, fruto da fusão entre a prática e a reflexão. Por tudo isto, consideramos o seu testemunho bastante importante. As entrevistas incidiram sobre a necessidade sentida ou não por cada um de seleccionar e/ou alterar o conto, em função das suas convicções; foi igualmente abordado o dilema que opõe a fidelidade à «lição original», à tendência para alterar a narrativa ao longo do tempo. Confirmou-se que, devolvido à transmissão oral, o conto volta a ganhar vida, a transformar-se, a evoluir.

Os resultados do primeiro questionário distribuído a educadoras de infância, professoras e professores do primeiro ciclo, mostrou-nos a necessidade de aprofundarmos a investigação em torno do conto maravilhoso tradicional de transmissão oral e das suas versões escritas, particularmente no campo da literatura para crianças. Nesse sentido, foi feita pesquisa bibliográfica, de que damos conta nos Capítulos II e III; no Capítulo II, ocupamo-nos do conto maravilhoso tradicional, e da sua transmissão, de uma forma mais genérica; no Capítulo III, ocupamo-nos da presença do conto maravilhoso tradicional na literatura para crianças.

Entra-se, assim, na parte final desta investigação.

Tendo o percurso sido alterado, por várias vezes, relativamente aos objectivos iniciais, forçoso foi que variassem também as metodologias. Tentámos, em cada situação, adaptar a nossa estratégia às condições reais:

[...] é preciso desconfiar das recusas sectárias que se escondem por detrás das profissões de fé demasiado exclusivas e tentar, **em cada passo, mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objecto,**

possam parecer pertinentes e que, dadas as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis [sublinhado nosso] (Bourdieu, 1989: 26)

Nesta fase, aproveitámos o facto de termos ex-alunas e ex-alunos que se encontravam a realizar as respectivas práticas pedagógicas em escolas EB1¹³, e que tinham manifestado interesse em colaborar. Conjugados o interesse das e dos estagiários e a concordância das professoras das turmas em que realizavam as práticas, acordámos em desenvolver o trabalho em duas turmas do 4º ano da Escola E. B. 1 do Carmo, em Faro (que incluíam algumas crianças do 3º ano). Começámos por realizar entrevistas gravadas que eram complementadas com o preenchimento de uma ficha¹⁴ (Anexo III). Nesta fase, pretendíamos apenas identificar os critérios que levavam à caracterização das personagens e a avaliação ética que faziam dos seus comportamentos, pelo que foram seleccionados contos que julgámos ser do conhecimento da maior parte das crianças; a selecção foi feita com a colaboração dos alunos estagiários.

Na fase seguinte, procedeu-se ao reconto oral de contos maravilhosos a servir de ponto de partida para um raciocínio ético. Também aqui foi necessário alterar a estratégia inicialmente prevista. Em vez de elaborarmos um *corpus* e um conjunto de actividades/estratégias e de os enquadrarmos na planificação do ano lectivo, tivemos de seleccionar os textos e as actividades de forma a poderem ser integrados na planificação que já existia para as turmas.

Tendo tido conhecimento da actividade que estávamos a desenvolver na EB1 do Carmo, através de outras das nossas ex-alunas, a Directora da EB1 da Penha (também em Faro) solicitou-nos que fôssemos também contar em cada uma das salas da referida escola, num total de treze, no âmbito da «Semana do Conto».

¹³ Primeiro ciclo do Ensino Básico.

¹⁴ As crianças apenas uniam as personagens e as características que lhes atribuíam e faziam um desenho. O resto era preenchido por nós, com as respostas que nos iam dando.

Anuimos, porque

a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da intervenção, com o rigor, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos [...] (Bourdieu, 1989: 26)

Solicitámos, como «contrapartida», que nos deixassem gravar as intervenções das alunas e dos alunos. Desta feita, os contos foram seleccionados na sequência de um primeiro encontro com todas as professoras e o professor que se encontravam a leccionar, nesse ano, na referida escola.

Desta fase da investigação, daremos conta no Capítulo IV.

Na conclusão, tentamos fazer um balanço do processo, a que se acrescenta uma síntese das alterações que o percurso da investigação introduziu na nossa prática lectiva, ao nível da formação de professoras e professores, e das consequentes alterações nas respectivas práticas pedagógicas. Esta síntese foi feita com base em diálogos havidos com estudantes da ESEC- UAIG e na análise das respostas a um questionário elaborado por nós (Anexo VI).

Nos títulos dos vários pontos de cada capítulo, tentámos rentabilizar a economia do texto tradicional, estabelecendo laços de intertextualidade com provérbios e títulos ou personagens de contos.

Quanto às epígrafes, tendo chegado à data de entrega sem ter escolhido algumas delas, restavam-nos duas hipóteses. A mais formal, a de maior rigor científico seria eliminar todas as outras, para dar uniformidade à apresentação. Optámos, porém, pela mais afectiva: manter as já encontradas e fazer dos espaços em branco uma janela de regresso ao texto.

Para as referências bibliográficas, seguimos, *grosso modo*, as regras da *American Philosophical Association* (APA), mas com algumas oscilações, a favor da estética do

texto e/ou facilidade de leitura. Assim, optámos por usar, no corpo do texto, um modelo diferente do da listagem colocada no final; nesta, colocámos o apelido da autora ou autor em maiúsculas, para ser mais facilmente localizável; no corpo do texto, apenas usámos maiúscula para as primeiras letras, para que a mancha gráfica da referência não se sobrepusesse ao texto.

Decidimos, igualmente, criar uma segunda lista bibliográfica para os livros de contos para crianças, em que não são indicados autores ou em que há erro na identificação do autor. Nestes casos, a obra é referenciada, no corpo do texto, apenas através de um número e, na lista bibliográfica, fazemos corresponder a esse número as informações que constem no exemplar.

Acrescentámos, ainda, uma terceira lista com materiais relacionados com os contos, mas que não são livros (no caso de três deles) e um livro que serve de base para jogos.

Sempre que citamos, indicamos o apelido da autora ou do autor, ano de edição e número de página, à excepção dos casos em que usamos citações sucessivas da mesma obra; nestas situações, e para não sobrecarregar o texto, recorreremos à indicação *idem*, seguido do número da página, ou *idem, ibidem*, quando se mantém a página. Nos casos em que fazemos uma paráfrase ou uma síntese de parte(s) da obra, colocamos apenas o apelido da autora ou do autor e o ano de edição. Exceptuam-se algumas referências, no Capítulo I, em que a nossa paráfrase corresponde a uma passagem restrita da obra, e não a uma ideia que lhe seja transversal.

Usamos as seguintes abreviaturas:

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério de Educação

PNL – Plano Nacional de Leitura

PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

No caso em que nos referimos a contos tipo, usamos as siglas ATU, para o catálogo de Aarne, Thompson e Uther; AT, para o de Aarne e Thompson, seguidas do número de identificação do conto tipo e a sua designação, em inglês (em itálico); quando referimos o título do tipo, tal como é conhecido em Portugal, colocamo-lo entre aspas. Quando referimos versões (todas portuguesas), estas são identificadas com a sigla APFT (Archive of Portuguese Folk Tales), seguida do número da respectiva catalogação, tal como aparece no *Catalogue of Portuguese Folktales* (Cardigos, 2006).

Não aplicámos, ainda, as regras do novo acordo ortográfico. Nas citações de textos de autores portugueses anteriores ao penúltimo acordo, actualizámos a ortografia para o que ainda se encontra em vigor; no caso dos textos de autores brasileiros ou de textos traduzidos no Brasil, mantivemos a ortografia e a sintaxe.

CAPÍTULO I

Ética e Moral

Uma vida ética é aquela em que nos identificamos com outros objectivos, mais amplos, conferindo assim sentido às nossas vidas.

Peter Singer

1. Considerações gerais

Vivemos tempos conturbados. O projecto que está por detrás deste trabalho começou a delinear-se antes ainda da viragem do milénio, quando se assistia a uma progressiva generalização do discurso sobre a ausência de valores. Aliás, a ausência ou confusão de valores parece ser uma das características dos finais de século que, nos finais de milénio, se tem associado aos discursos apocalípticos.

Hoje, perto do final da primeira década do século XXI, o discurso sobre as questões da moral parece estar mais que nunca na ordem do dia, para o que pode ter concorrido o atentado de 11 de Setembro de 2001. Na introdução a *Percursos de uma educação em valores em Portugal. Influências e estratégias*, da especialista em filosofia da educação, Ana Paula Pedro, José Tavares considera que a educação para os valores é um tema

que se encontra, hoje, em grandes transformações e, por ventura, numa transmutação radical a que os atentados do 11 de Setembro de 2001 ao World Trade Centre e ao Pentágono, nos Estados Unidos da América, vieram dar um contributo decisivo (*in* Pedro, 2002:XVI).

O especialista em economia política opina, ainda, que

o quadro de valores e os modos como eles irão influenciar a educação do futuro mudou profundamente e, por consequência, iremos, com certeza, assistir a novos percursos no seu desenvolvimento e consolidação em que a educação, na sua acepção mais digna e séria, irá ter um papel de primacial importância. (*in* Pedro, 2002:XVI).

Vivemos num mundo em que as rápidas e profundas transformações, movidas pelo declínio dos grandes sistemas ideológicos do século XX e pelo evoluir das ciências e das tecnologias, ditaram o fim das certezas absolutas – até a própria morte começa a ser encarada como contornável, graças, nomeadamente, à biologia celular:

La mort n'apparaît plus comme une nécessité faisant partie de la nature du vivant, mais comme un défaut organique évitable, susceptible au moins en principe de faire l'objet d'un traitement, et pouvant être longuement différé. (Jonas, 1998:52).

O discurso moral, numa sociedade laica, não é linear nem isento de polémica. Como afirma Durkheim, este é um tema que tem o «triste privilégio de despertar paixões contraditórias» (Durkheim, 1984:101).

Temos consciência da necessidade de uma moral que harmonize e oriente as nossas práticas para podermos coexistir de forma digna; simultaneamente, horrorizamo-nos com os excessos dos fundamentalismos, e um olhar crítico sobre a história dá-nos conta da relatividade dos valores em geral e da moral em particular. Ainda muito recentemente testemunhámos que George W. Bush e alguns dos seus aliados se autoproclamaram defensores do bem e atacaram países do oriente, que designaram como «eixo do mal», países esses que, por sua vez, se autoproclamaram como defensores do bem e atacaram aquela que consideram ser a fonte do mal, ou seja, os EUA e os seus aliados.

Ainda que a humanidade pareça estar dividida pelos conflitos entre ocidente e oriente, espartilhada pelos antagonismos entre católicos, muçulmanos e judeus e

balançando entre ditaduras de esquerda, de direita e democracias, ela está cada vez mais unida pela globalização. A evolução dos meios de transporte e de comunicação de massas transformou o planeta na aldeia global cujas portas já não podemos, nem queremos fechar e cujo caldo de culturas tanto nos poderá nutrir, fortificar, se soubermos aproveitar a riqueza da sua diversidade, como nos envenenará, se permitirmos que se transforme num pavio de conflitos, impregnado de «moralina»¹⁵.

Preocupamo-nos perante a proclamada «crise de valores» e defendemos a necessidade de uma vida norteada pela ética mas, por outro lado, e de uma forma geral, o epíteto de moralista desagrada tanto quanto o de amoral ou imoral. Acreditamos que esta ambivalência se prende, por um lado, com a necessidade de uma nova ética, liberta da memória da moral religiosa dogmática e da «moralina»: nova ética de que, aliás, se vislumbram já os sinais. Por outro lado, acreditamos que a referida ambivalência se prende com a dificuldade em delinear a fronteira do que pode ou deve ser considerado do âmbito da moral e da ética. Na verdade, estes vocábulos abrigam, actualmente, múltiplos significados, para além de serem muitas vezes usados indiferenciadamente. Assim sendo, parece-nos pertinente começar por abordar algumas questões relacionadas com a terminologia.

¹⁵ O conceito de moralina foi criado por Friedrich Nietzsche e retomado por Edgar Morin, para designar uma forma de julgamento que se assume como moral mas que resulta apenas de um conflito de valores exteriores à moral e que se opõe ao pensamento e ao conhecimento: «[...] la morale s'approprie le Bien et transforme en opposition entre bien et mal ce qui est en réalité un conflit de valeurs. La morale substitue la purification éthique à la polémique et elle évite le débat par mise à l'index d'adversaires jugés indignes de réfutation.» (Morin, 2004:108).

2. Questões de terminologia

*Na psicologia há métodos experimentais
mas confusão conceptual.*

Ludwig Wittgenstein

As questões da moral e da ética e, conseqüentemente, os conceitos de justiça, de bem e de mal têm sido alvo da reflexão humana e objecto de textos filosóficos pelo menos desde a Antiguidade. Não nos interessa, aqui, fazer um historial da evolução do pensamento filosófico mas, sobretudo, dar conta das acepções mais frequentes em que são usados esses termos, actualmente – ainda que de quando em vez se estabeleça uma ponte com o passado, não tanto visando o estudo da evolução mas a verificação do que se tem mantido até aos nossos dias.

2.1 Conceito(s) de moral e Moral

*Uma moral que comina a obrigação de fazer o
ótimo paga tal maximização pela inevitabilidade
da frequente hipocrisia.*

Sotto-Mayor Cardia

O termo moral deriva, etimologicamente, do latim. *Mos, moris*, que inicialmente significava costume, evoluiu semanticamente para designar também carácter, modo de ser. Usado como substantivo comum, do género feminino, o termo moral aplica-se, geralmente, a

um conjunto de princípios, preceitos, comandos, proibições, permissões, normas de conduta, valores e ideais de vida boa que, em seu conjunto, constituem um sistema mais ou menos coerente, próprio de um grupo humano concreto em uma determinada época histórica (Cortina e Martínez, 2005:13).

Nesta acepção, corresponde a um código ideal de conduta social de um grupo, não significando isso, porém, que cada elemento desse grupo se pautar por todo esse conjunto de normas. Ainda enquanto substantivo comum feminino, moral pode ser usado para fazer referência ao código de conduta pessoal de alguém:

Falamos então do código moral que guia os atos de uma pessoa concreta ao longo da sua vida: trata-se de um conjunto de convicções e pautas de conduta que costuma constituir um sistema mais ou menos coerente e serve de base para os juízos morais que cada um faz dos outros e de si mesmo. (Cortina e Martínez, 2005:14).

Finalmente, a moral pode referir-se a uma dimensão da vida humana, aquela dimensão que nos leva a sentir necessidade de nos apoiarmos em valores para orientar as nossas acções.

Enquanto substantivo comum masculino, o moral usa-se para referir ânimo, boa disposição, força de espírito; é o que acontece quando se diz que alguém «tem o moral alto». Neste caso, mais do que a um conhecimento ou cumprimento de normas, referimo-nos a toda uma disposição de espírito, a um carácter.

Enquanto nome próprio, o termo Moral é, por vezes, usado para designar uma alegada ciência do bem em geral – ciência essa que, ainda segundo Cortina e Martínez não existe:

O que existe é uma variedade de doutrinas morais (“moral católica”, “moral protestante”, “moral comunista”, “moral anarquista”, etc.) e uma disciplina filosófica, a Filosofia Moral ou Ética, que por sua vez contém uma variedade de teorias éticas diferentes, e até contrapostas entre si

(“ética socrática”, “ética aristotélica”, “ética kantiana”, etc.) (Cortina e Martínez, 2005:15).

Estes autores destacam, ainda, dois significados para o adjectivo moral, quando usado como antónimo de imoral ou de amoral, respectivamente. No primeiro caso, o adjectivo valoriza positivamente um acto ou alguém; no segundo, descreve a qualidade do que pode ser moralmente regulado, ou de quem pode agir segundo a sua condição humana.

O carácter normativo da moral, a sua dependência – e imposição – de normas que, de forma consciente e reflectida, fazem a mediação entre a espontaneidade e a acção é também sublinhado pelo filósofo francês René Le Senne:

La morale suppose l’intervention, entre la spontanéité et l’action, d’une réflexion qui y intercale la médiation expresse d’une règle, ou d’une fin (Le Senne, 1961:4).

Para o sociólogo francês Edgar Morin, a moral coloca-nos ao nível da decisão e da acção do indivíduo, ainda que dependa, de forma mais ou menos explícita, de uma ética (Morin, 2004:9).

2.1.1. Conceito(s) de moralidade

A moralidade é um assunto que nos interessa mais que qualquer outro: imaginamos que a paz da sociedade depende de todas as decisões a seu respeito.

David Hume

Dos vários sentidos que o termo moralidade pode ter, destacaremos três, por os considerarmos mais pertinentes para este estudo.

A utilização mais frequente remete para um código moral concreto. É esse o sentido que lhe damos, por exemplo, ao usar a expressão «Qual é a moralidade dessa

decisão?». Para o ex-ministro da educação e doutor em filosofia, Mário Sotomayor Cardia, tomada nesta acepção, a essência da moralidade não está nos factos mas na forma como os mesmos são valorados, valorizados ou avaliados e resulta da alteridade e do antagonismo de interesses; quando acções, omissões, intenções ou situações relacionadas com interesses antagónicos podem ser objecto de avaliações antagónicas, fruto da alteridade, a moralidade torna-se uma necessidade social¹⁶. Sem antagonismo de interesses não haveria necessidade de moralidade: «Sacrificar um interesse a outro interesse constitui a substância da moralidade»¹⁷ (Cardia, 1991:195).

Moralidade pode também designar uma dimensão humana que se distingue, por exemplo, da legalidade ou da religiosidade, abarcando assim o que há de comum às várias moralidades concretas: um conjunto de juízos morais relativos a actos livres, responsáveis e imputáveis e que visam o que os seres humanos desejam ou de que necessitam para um fim considerado justo ou bom.

No âmbito da literatura para crianças, muito particularmente nas fábulas e nos contos maravilhosos, é frequente designar-se por moralidade a lição de vida que alegadamente se pode tirar da narrativa ou, mais precisamente, o código moral pelo qual as personagens se regem¹⁸.

2.1.2 Conceito(s) de ética

É impossível falar de ética.

Ludwig Wittgenstein

¹⁶ Cf. Cardia, 1991.

¹⁷ Nos contos maravilhosos assiste-se, por vezes, a um confronto assimétrico: em vez de ser o sacrifício de um interesse em benefício de outro interesse mais abrangente, assistimos ao sacrifício de um indivíduo, em função do interesse de outro indivíduo.

¹⁸ Veremos, no Capítulo III, que muitas vezes o que é definido como moralidade, em certos livros para crianças, não tem qualquer relação com os conceitos aqui expostos.

Como referido anteriormente, o termo ética é muitas vezes usado como sinónimo de moral. O filósofo americano Peter Singer, por exemplo, declara em *Ética Prática*: «Este livro trata de ética prática, ou seja, da aplicação da ética ou da moral – usarei ambos os termos indiferentemente – a questões práticas [...]» (Singer, 2002:17).

Também Edgar Morin declara que não só ética e moral são inseparáveis como por vezes se sobrepõem pelo que, nesses casos usa indistintamente um termo ou o outro. Quando não há sobreposição de conceitos, a ética é entendida pelo sociólogo como um ponto de vista supra ou meta-individual que comporta uma reflexão sobre os fundamentos e princípios da moral (Morin, 2004:9).

Etimologicamente, ética é uma derivação de *ethos* que, em grego, significava morada e sofreu uma evolução semântica, passando a significar o modo de ser ou carácter adquirido, ao longo da vida, por uma pessoa ou grupo. Esta confluência com a evolução semântica do étimo latino *mos, moris*, que, como referimos, deu origem a moral, poderá, em parte, explicar a confusão que por vezes ressalta do uso indistinto dos dois termos. É assim que, por exemplo, se fala de «uma atitude pouco ética» para designar um comportamento não conforme com as normas de um determinado código moral.

Segundo os professores de filosofia espanhóis Cortina e Martínez (2005), o termo deverá ser usado como nome próprio, designando a Ética uma disciplina filosófica que reflecte sobre as questões da moral. Segundo estes autores, a pergunta a colocar à moral seria «O que devemos fazer?» enquanto que a questão básica a colocar à Ética seria «Porque devemos?». Ambas as questões se prendem com a consciência que cada indivíduo tem da possibilidade das consequências das suas acções ou omissões.

Para Cardia, ética é a filosofia moral e «tem como uma das tarefas dizer o que se entende por moralidade» (Cardia, 1991:2).

Para Edgar Morin, «l'éthique se manifeste à nous, de façon impérative, comme exigence morale» (Morin, 2004:13) e tem três fontes: uma fonte interior ao indivíduo, que sente em si a injunção de um dever; uma fonte exterior, constituída pela cultura de uma determinada comunidade; uma fonte anterior, resultante da organização da vida transmitida geneticamente (Morin, 2004:13)¹⁹. Sendo o ser humano uma conjugação de egoísmo e altruísmo, essa dualidade reflecte-se na ética. Morin refere uma modalidade de ética egocêntrica, a ética da honra, e uma modalidade altruísta, a ética da responsabilidade, que nos leva a assumir, simultaneamente, a responsabilidade pela nossa própria vida e pela dos outros (Morin, 2004:108-110). A responsabilidade reenvia para uma contradição ética: o ser humano é simultaneamente livre, logo, responsável pelos seus actos, e determinado genética e socialmente;

on ne peut réfuter le principe que tout dans nos actes est déterminé, et on ne peut non plus réfuter le principe que nous agissons librement (Morin, 2004:110).

Singer, em *Ética Prática*, opta por começar por uma definição negativa. Para este autor, a ética não é «um conjunto de proibições particularmente respeitantes ao sexo», nem «um sistema ideal, nobre na teoria mas inútil na prática», nem «algo que apenas se torne inteligível no contexto da religião», nem é «relativa ou subjectiva». Ao definir assim a ética, pelo que não é, Singer pretende alertar para algumas concepções de ética que rejeita, dando exemplos de casos em que as mesmas são aplicadas. Seguidamente, aponta um «esboço de uma perspectiva da ética que concede à razão um papel

¹⁹ Como veremos no Capítulo II, estas três fontes estão presentes, igualmente, na construção do símbolo. É também a sua dinâmica que determina o agir humano (logo, eventualmente, o das personagens).

importante nas decisões éticas» (Singer, 2002:24), sublinhando que não se trata da única perspectiva mas sim do que considera uma «perspectiva plausível».

Também Fernando Savater defende que a ética não constitui um conjunto de respostas para problemas do quotidiano, como o aborto ou a objecção de consciência, e acrescenta: «Não creio que a ética sirva para resolver seja que discussão for, ainda que a sua tarefa seja colaborar em abri-las a todas...» (Savater, 2004 B:13). Em *A Coragem de Escolher*, Savater associa a ética à liberdade de agir, no sentido aristotélico²⁰, e às

exigências e compromissos que implica o reconhecimento da humanidade dos nossos semelhantes para que eles, na devida reciprocidade simbólica, confirmem por sua vez a nossa (Savater, 2004 A: 53).

Em síntese e de uma forma geral, poderemos dizer que as doutrinas morais se ocupam de elencar e «sistematizar um conjunto concreto de princípios, normas, preceitos e valores» (Cortina e Martínez, 2005:15) e que as teorias éticas tentam explicar a existência da moral e a forma como esta orienta as acções humanas. A moral situa-se no plano do concreto e a ética no plano filosófico. A moral é normativa; a ética não é normativa, o que não significa que seja neutra.

2.2. O(s) conceito(s) de acção

[Actuar] é levar a cabo um projecto que transcende o instinto até o tornar irreconhecível ou suprir a sua carência.

Fernando Savater

Ética e moral são indissociáveis dos conceitos de justiça, de bem e de mal; estes, por sua vez, implicam uma definição do conceito de acção.

²⁰ Para Aristóteles, a acção é uma capacidade exclusiva do ser humano.

Os julgamentos morais e os raciocínios éticos recaem sobre as acções e os seus agentes. Necessitamos, pois, de definir o que entendemos por acção, e começaremos por distingui-la de comportamento. Segundo Cardia, o comportamento pode ter como sujeito qualquer organismo vivo, enquanto que a acção é considerada como uma capacidade exclusiva do ser humano. Este autor sublinha que há um comportamento quando existem consequências, entendendo como consequências de um comportamento «o estudo de coisas subseqüentes a esse se, directa ou indirectamente, por este foi causado ou de outro modo produzido» (Cardia, 1991:21).

O conceito de acção, por seu turno, será, segundo o referido autor, «a mais frequente modalidade de agir», e implica uma articulação entre o conceito de comportamento e a consciência cognitiva da eventualidade das consequências com ele relacionadas²¹. Para que haja acção, o sujeito deve ter consciência dessa eventualidade; não necessita, porém, de ter consciência das efectivas consequências, do mesmo modo que a ausência de consequências não retira a um comportamento a qualidade de acção. Só os comportamentos psico-motores e verbais são passíveis de constituir acções. Em síntese, a acção é

o comportamento, psico-motor ou verbal, efectiva ou potencialmente acompanhado da consciência da eventualidade de produção de consequências na relação do agente ou consigo mesmo ou com outras pessoas ou com a natureza ou com o meio técnico ou com algum ou todos esses pacientes. (Cardia, 1991:23).

A necessidade desta articulação entre motricidade e cognição é também referida pelo filósofo espanhol Fernando Savater:

Actuar requer sem dúvida *conhecimento* (para saber até onde for possível como estão as coisas e qual é a sua natureza) e *imaginação* (para

²¹ Se desejarmos avaliar moralmente os actos das personagens dos contos maravilhosos tradicionais, temos de ponderar esse grau de consciência, relativamente às prováveis consequências da acção.

desenhar virtualmente os projectos compatíveis com tal natureza que possam levar-nos a realizar os nossos diferentes e por vezes contrapostos ideais práticos), mas consiste principalmente em *decisão* sobre o que *vai* fazer-se, escolhendo entre os projectos da lista do que parece *poder* ser feito (Savater, 2004 A:32).

Ainda segundo o mesmo autor, nós actuamos porque recebemos com a nossa dotação genética «a capacidade inata de levar a cabo comportamentos não inatos.» (Savater, 2004 A:21).

O agir humano pode realizar-se através da acção, anteriormente referida, ou através da omissão. Neste caso, temos a ausência de comportamento psico-motor ou verbal mas podemos considerar que, na omissão activa, temos um comportamento mental. Para tanto, é necessário que o agente tenha consciência da eventualidade de consequências desse comportamento. Quando existe ausência de qualquer comportamento (psico-motor, verbal ou mental), diz-se que se trata de uma omissão passiva²².

Quer a acção, quer a omissão activa estão, geralmente, associadas a uma intenção – desejo consciente e em certa medida auto-determinado de obter, preferencialmente, determinadas consequências – ainda que possamos ter uma intenção sem acção ou uma acção com consequências diferentes das que estavam contempladas na intenção ou até opostas a estas. Em função da relação entre a acção ou omissão e a intenção, Cardia classifica-as como contra-intencionais, se as consequências forem contrárias à intenção do agente; inintencionais, se diversas das intenções; intencionais, se conformes à intenção do agente (cf. Cardia, 1991:24).

²² À semelhança do que referimos para a acção, também para avaliarmos moralmente o comportamento de uma personagem, na sua omissão, temos de ponderar a consciência com que não responde positivamente a uma injunção.

A intenção que não é secundada por qualquer tipo de acção é designada como intenção pura²³.

São ainda apontadas as seguintes modalidades de intenção (cf. Cardia, 1991:24): a intenção de agir através de acção; a intenção de agir através de omissão; a intenção de agir de determinada maneira e não de outra; a intenção de agir para, na dependência do acto, tornar possível determinado acto subsequente, de outro modo impraticável.

Quanto às consequências, são apontadas as seguintes categorias (cf. Cardia, 1991:24): consequências imprevisíveis; consequências imprevistas; consequências imprevistas pelo agente e normalmente imprevisíveis por hipotético agente com idêntica capacidade intelectual e colocado em condições análogas²⁴; consequências imprevistas pelo agente mas previsíveis por outros agentes em igualdade mental e circunstancial; consequências previstas como meramente possíveis mas improváveis; consequências previstas como prováveis (em maior ou menor grau); consequências previstas como certas e seguras; consequências previstas como fortemente prováveis ou mesmo como certas e seguras mas não ocorridas; consequências ocorridas de facto.

O agir, seja por acção, seja por omissão, é sempre um comportamento em interacção com uma situação. As situações, por sua vez, podem ser estruturantes, condicionantes ou resultantes do agir. No primeiro caso, a situação determina o conteúdo do agir; no segundo, baliza-o positiva ou negativamente ou determina os seus limites; a situação diz-se resultante do agir quando é produzida pelo conteúdo do agir.

²³ Transpondo para os contos maravilhosos, podemos considerar que há transgressões que são resultantes de uma intenção pura. Por exemplo, em algumas versões do conto tipo ATU 425 C, *Beauty and The Beast*, quando a rapariga promete ao monstro que regressa, tem intenção de o fazer e só não volta porque é impedida por terceiros (as irmãs).

²⁴ Este parece ser o caso de muitas das consequências das transgressões do interdito, no conto maravilhoso tradicional.

As situações estruturantes e as condicionantes incluem, por sua vez, factores exógenos e endógenos ao agente²⁵; entre estes, encontram-se as motivações. Enquanto que a intenção pode, ou não, ser causa de uma acção ou omissão, a motivação é-o sempre (Cardia, 1991).

É sobre as acções, omissões e intenções que recai o juízo de bom ou mau, justo ou injusto; esse tipo de avaliação é designado como «judicação».

São seis as judicações morais elementares: louvar, apoiar, declarar indiferente, desaprovar, desculpar e censurar.

Contudo, para se chegar a uma destas judicações, é necessário ter em conta um outro elemento: as normas morais. “Judicar” equivale a estabelecer uma comparação entre a acção e o conteúdo de normas consideradas boas ou justas, aplicáveis nesse contexto. Sem normas morais, não há juízos morais; as acções, omissões e intenções não podem ser ajuizadas em si mesmas – apenas o confronto com as normas permite a judicação moral²⁶.

2.3. Valores e virtudes morais

*Si la vertu peut s'enseigner, comme je le crois,
c'est plus par l'exemple que par les livres.*

André Comte-Sponville

A filosofia dos valores é uma corrente de pensamento que surgiu no decorrer dos últimos anos do século XIX e primeira metade do século XX, num período de confronto

²⁵ Este aspecto vai ser determinante na avaliação ética do comportamento das personagens que transgridem, no conto maravilhoso tradicional. Podemos ter presentes estes três tipos de situação; a inicial é estruturante; a que conduz à transgressão é condicionante e a que se lhe segue é resultante. Muitas vezes, todas elas são exógenas à personagem, o que nos impede de a considerar como agente.

²⁶ O que implica, para poder judicar uma acção de uma personagem, enquadrá-la nos valores de referência do universo em que se movimenta (e não nos do nosso universo).

entre os filósofos da desconstrução, como Nietzsche, Freud e Marx, e os da renovação, como M. Scheler, L. Lavelle e R. Le Senne. Os primeiros denunciam a vertente ideológica (de inspiração platónica) da ideia de valor; os segundos propõem reinterpretções do conceito, assentes na reflexão sobre as exigências da praxis, do compromisso e da relação humana (cf. Hessen, 2001; Resweber, 2002).

É, hoje, muito comum falar em valores; o conceito vulgarizou-se e fala-se em valores jurídicos, valores morais ou éticos, valores estéticos, valores literários, valores económicos, valores religiosos, entre outros.

No texto de introdução a um estudo sobre valores europeus, publicado em 2003 pela Imprensa de Ciências Sociais, Jorge Vala define valores como «princípios abstractos que guiam ou justificam as atitudes, as opiniões e os comportamentos.» (Vala, 2003:29). O sociólogo acrescenta que os valores são estruturas do pensamento que tornam desejáveis determinadas formas de pensar, sentir e agir, em detrimento de outras; conceptualizados como sendo organizados hierarquicamente, podem ser geradores de dilemas, como quando se tem de escolher entre a liberdade e a igualdade, ou entre a expressividade pessoal e a obediência ou o conformismo, por exemplo. Morin, para quem a auto-determinação comporta um princípio de exclusão que comanda o egoísmo e um princípio de inclusão que comanda o altruísmo, sublinha também este conflito, ligando-o à trindade indivíduo/sociedade/espécie, geradora de antagonismos.

Vala sublinha, ainda, que os valores são «meros conceitos analíticos», embora haja tendência a tratá-los como se fossem «entidades» ou elementos da essência que confere a identidade a um grupo social (Vala, 2003:30).

Esta orientação para a essencialização é muito forte porque conceptualmente eles são definidos como mais estáveis do que as

atitudes e os comportamentos, como sendo difíceis de mudar e como estando ancorados na história longa das sociedades. Ultrapassar esta orientação essencializante será possível se tivermos presente que os valores não são propriedades ou características dos indivíduos e ou das sociedades. Os valores são propriedades que emergem em contextos. Configurações de factores, muito diversos, como sejam factores cognitivos e motivacionais a nível individual e factores económicos e institucionais a nível social, organizam o significado dos contextos interpessoais ou sociais e tornam salientes e normativos determinados valores nesses contextos. Neste sentido, os valores expressam dinâmicas conflituais e actualizam-se na complexidade das interacções e dos contextos sociais (Vala, 2003: 30-31).

Os valores e as virtudes são os pontos de referência da moralidade. Ainda que desejavelmente universais ou universalizáveis, um olhar distanciado permite aperceber a sua relatividade.

2.3.1. O(s) conceitos de bem e de mal; de bom e de mau

*Não se pode levar os homens ao bem; apenas se lhes pode indicar o caminho para qualquer lugar.
O bem reside fora do âmbito dos factos*

Ludwig Wittgenstein

Os conceitos de bem e de mal não têm uma incidência exclusivamente moral. Enquanto conceitos morais, será importante distinguir a moral religiosa da laica, ainda que, em ambas, sejam conceitos basilares. No caso da primeira, é relativamente fácil distinguir o bem e o mal; elencados nos livros que norteiam cada um dos credos, são definidos em função do que, alegadamente, é comandado pelas divindades ou lhes agrada ou desagrada. Para este trabalho, é a moral laica que nos

interessa, uma vez que ele tem como referente as actividades desenvolvidas em escolas laicas.

Na sociedade laica, ainda que haja aparente uniformidade quanto aos conceitos de bem e de mal, a sua operacionalização é mais variável. Ou seja, é relativamente consensual que o bem deve ser praticado e o mal evitado mas já é mais difícil encontrar um consenso para definir que acções ou omissões constituem um bem e quais as que constituem um mal.

Aristóteles diz que há concordância sobre o nome do «mais extremo dos bens susceptível de ser obtido pela acção humana» (Aristóteles, 2004:22). Trata-se da felicidade. Mas sobre o significado da felicidade já não é possível obter acordo. Este filósofo grego aponta, ainda, três formas de perspectivar o bem e nega a universalidade do conceito:

O “bem” diz-se na categoria da substância [no que é que é], da qualidade [no como é que é] e da relação [relativamente a que é que é [...]] O bem, por conseguinte, como um sentido comum por referência a uma única ideia não existe (Aristóteles, 2004:24-26).

Para o filósofo inglês do início do século XVIII, David Hume, a distinção entre o vício e a virtude não pode ser obtida através da razão mas sim através de

alguma impressão ou sentimento, por eles ocasionado[...]. As nossas decisões relativas à rectidão e depravação morais são evidentemente percepções; e como todas as percepções ou são impressões ou ideias, a exclusão de umas é argumento convincente em favor de outras. A moral é portanto mais propriamente sentida do que julgada (Hume, 2001:543-544).

Se nos tivéssemos ficado pelo empirismo de Hume, outro teria de ser o rumo deste trabalho – se é que ele ainda teria algum sentido. Contra esta quase

impossibilidade de verbalizar a moral surge, em posição diametralmente oposta, o racionalismo de Immanuel Kant, defendendo a lei moral como um facto da razão (Abbagnano, 1970). A nosso ver, porém, o imperativo categórico de Kant, na sua ânsia de justiça universal, acaba por cometer a injustiça de ignorar as diferenças. A lei fundamental da razão pura prática, «age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal» (Kant, 2001:42) equivale, de certa forma, ao ditado popular «não faças aos outros o que não queres que te façam a ti». Compreendemos o ideal de universalidade num contexto em que o universo conhecido não ia muito além da aldeia em que se nascera. Hoje, temos consciência da imensa diversidade que comporta a «aldeia global» e sabemos que cada situação é irrepetível. Além disso, ainda que possa haver situações idênticas, elas serão encaradas de forma diferente em função das diferentes convicções que, para poderem coabitar, devem respeitar-se mutuamente. Ainda que um sujeito entenda, num determinado contexto, algo como um bem e aja no sentido de o obter, deve aceitar que para outros esse bem seja encarado como um mal, não podendo, assim, desejar a universalidade dos seus actos, sob pena de se reduzir a uma visão etno, andro ou ginocêntrica. Esta disposição ignora, ainda, que o ser humano tem uma parte de liberdade e outra de determinismos, que podem ser de ordem pessoal ou de ordem social. A neurobiologia veio permitir uma compreensão diferente da ética e, ainda assim, como sublinha António Damásio, necessitará dos saberes fornecidos pela antropologia, pela sociologia, pela psicanálise e pela psicologia evolutiva, bem como dos estudos da ética, propriamente dita (Damásio, 2003).

Para Sotto-Mayor Cardia, o bem, em sentido moral, deve ser definido tomando, como ponto de referência, a noção de desejo (entendida como objecto do acto de desejar) e, como operador lógico, o quantificador universal²⁷ (Cardia, 1991:54).

Depois de referir várias definições hipotéticas²⁸, o autor rejeita cada uma, demonstrando a sua incompletude, e acaba por se decidir pela última definição, acrescentando-lhe a referência aos valores práticos, para garantir que se fica no plano moral: «Bem é o objecto que, no plano dos valores práticos²⁹, por todos pode ser desejado que ninguém tome por objecto de indesejo». O autor sublinha, ainda, que se trata de uma «definição estipulativa no sentido de (a) convencional e (b) não verdadeira nem falsa.» (Cardia, 1991:58). Também esta tentativa de universalização nos parece estar ferida de uma visão que ignora as diferenças culturais. Por outro lado, como lembra Savater, uma característica que aparentemente nos distingue das outras espécies, reside no facto de que «nós não só desejarmos, como *desejamos desejar* umas coisas e não outras» (Savater, 2004 A:67); estas que desejamos não desejar – mas desejamos – são, em muitos casos, o mal.

São vários os autores para quem bem e mal testemunham a existência de um desejo. A questão filosófica reside em determinar se desejamos o que é um bem ou se, pelo contrário, por desejarmos algo, passamos a considerá-lo um bem. Para Espinosa,

não apetecemos nem desejamos qualquer coisa porque a consideramos boa; mas, ao contrário, julgamos que uma coisa é boa porque tendemos

²⁷ Se considerarmos que não há valores universais, deixamos de poder usar esse padrão.

²⁸ «[...] (a) o que todos desejam, (b) o que por todos pode ser desejado, (c) o que todos desejam que todos desejem, (d) o que por todos pode ser desejado que todos desejem, (e) o que por todos pode ser desejado que ninguém indeseje, (f) o que por todos pode ser desejado que ninguém tome por objecto de indesejo.» (Cardia, 1991:54)

²⁹ Na nossa opinião, a necessidade de recorrer ao conceito de «valores práticos» advém da impossibilidade de definir valores universais – donde, a impossibilidade de definir e delimitar o bem. O bem é, pois, sempre relativo. Mais um motivo para não podermos ajuizar sobre os comportamentos das personagens dos contos maravilhosos tradicionais, sem os contextualizar.

para ela³⁰, porque a queremos, a apeteçemos e desejamos (Espinoza, 1992: 278).

Na mesma linha, será bem o que permite a satisfação do desejo e mal o que a dificulta. O desejo, por sua vez, pode ser individual ou colectivo e é, muitas vezes, o confronto entre o indivíduo e a colectividade que marca o aparecimento da variabilidade dos conceitos de bem e mal³¹. Nem sempre o que é um bem para a colectividade permite a satisfação dos desejos individuais e vice-versa.

A subjectividade do que é entendido como bem pode ir ao ponto de se considerar que um determinado bem não é bom. O político e escritor dos finais do séc. XV, Nicolau Maquiavel, defendia que

o príncipe que deseja manter a sua posição, precisa, também, de aprender a não ser bom e a servir-se ou não dessa faculdade de acordo com a precisão (Maquiavel, 1976:82-83).

A relatividade dos conceitos de bem e de mal, bem como de outros valores, é também referida pelo filósofo espanhol contemporâneo Fernando Savater:

Uma coisa pode ser má em relação a uns e boa para outros [...]. É claro que a realidade é tão exaustivamente complexa que muitas coisas desempenham alternativamente os dois papéis e o que hoje protege, amanhã converte-se em armadilha que encerra [...]. A cada passo, qualquer existente debate-se entre o valioso de que derivam males colaterais para ele e o que basicamente o prejudica mas pode oferecer-lhe ocasionalmente algum benefício [...] (Savater, 2004 A:57)

³⁰ Bruno Bettelheim diz que as crianças não aderem a uma personagem porque a consideram boa mas sim porque se projectam nela e, conseqüentemente, consideram-na boa (Bettelheim, 1994).

³¹ Retomando o paralelo com os contos tradicionais maravilhosos e com as suas reescritas contemporâneas (para adultos e não para crianças), colocamos a hipótese de a aparente inversão de valores que se opera residir neste antagonismo individual/colectivo. O conto tradicional, sendo um produto da e para a colectividade, visa o bem-estar desta que, muitas vezes, implica o sacrifício do plano individual; o texto de autor(a), pelo contrário, visa o bem-estar individual que, muitas vezes, não é favorável à colectividade. Esta questão não se coloca relativamente a uma grande parte dos textos para crianças uma vez que, ainda que sendo produto de um autor individual, ele tende a assumir uma voz colectiva – a da ideologia vigente.

Para ele,

os dois extremos da balança axiológica, o Bem e o Mal, não servem para nada à razão ou ao coração quando são utilizados em termos absolutos: só têm sentido e utilidade conceptual quando funcionam em relação a algo [...](Savater, 2004 A:55).

Este mesmo autor acredita numa interdependência entre o instinto e a razão, defendendo que «certas razões orientam os desejos tanto, pelo menos, como certos desejos estimulam a nossa razão para procurar maneira de os realizar.» (Savater, 2004 A:46).

Bem e mal, assim como bom e mau, estão directamente relacionados com a consciência que se tem da nossa acção e da forma como escolhemos agir, ou seja, com o livre arbítrio, «a forma mais íntima e problemática de liberdade pela qual antropologicamente nos definimos.» (Savater, 2004 A:59).

Para António Damásio, a capacidade de distinguir bem e mal é inata, podendo ser prejudicada se houver um disfuncionamento neurológico (Damásio, 2003; Damásio, 2005). O cientista acrescenta, contudo, que

a elucidação dos mecanismos biológicos em que assentam os comportamentos éticos não significa que esses mecanismos ou a sua disfunção sejam a causa singular de um determinado comportamento (Damásio, 2003:189).

Também Savater, reconhecendo, embora, a importância da parte genética, não a encara como única responsável pelas questões de moralidade: «A dotação genética não é o mais decisivo no estabelecimento da condição humana.» (Savater, 2004 A:21) mas lembra que Sócrates acreditava que quando o ser humano conhece o bem, prefere-o ao mal; logo, a essência da maldade residiria apenas na ignorância moral

ou num outro disfuncionamento, como a *akrasia*³², que já Aristóteles mencionava (Savater, 2004 A).

O biólogo Frans de Waal acrescenta que a capacidade de distinguir entre bem e mal não só é inata como a herdámos dos antecessores não humanos, através do processo de selecção natural, não sendo, pois, um exclusivo da humanidade (de Waal, 2006). Também António Damásio defende que «mesmo no domínio da ética, temos predecessores e somos descendentes.» (Damásio, 2003:186). Esta ideia estava já presente na moral anarquista; no dizer do cientista e ideólogo anarco-comunista Piotr Kropotkine, a ideia de bem e de mal reflecte apenas uma necessidade natural da espécie, não tendo qualquer relação com a religião ou uma «consciência misteriosa»:

o que é reputado como bom pelas formigas, pelas marmotas e pelos moralistas cristãos ou ateus é aquilo que é útil para a preservação da espécie – e aquilo que é reputado como mau é nocivo para ela. Não para o indivíduo [...] mas para toda a espécie (Kropotkine, 2006 [1899]:68).

O controverso filósofo americano Peter Singer, que, aliás, colabora na obra de Waal anteriormente citada, corrobora essa ideia lembrando que, se o mal prevalecesse sobre o bem, a espécie humana já teria desaparecido. Praticar o bem é, também, uma forma de garantir a sobrevivência da espécie (Singer, 2006).

Para Morin, o mal é indivisível da vida; o ser vivo depende da morte de outros seres vivos para viver: a grande solidariedade da biosfera é construída a custo da crueldade e essa é uma crueldade da natureza que não podemos eliminar. Há, porém, uma maldade que se distingue da maldade objectiva das forças da natureza – a maldade subjectiva humana, que leva um ser humano a fazer consciente e deliberadamente mal a outro, sublinha o sociólogo (Morin, 2004); nós

³² «Debilidade da vontade que leva o sujeito a preferir efectivamente o mal, embora reconhecendo que há uma opção melhor que, apesar de o ser, deixa de lado.» (Savater, 2004:65)

acrescentaríamos que essa maldade leva o ser humano a fazer mal não só a outros seres humanos como a outros seres vivos, e de forma consciente, deliberada e aparentemente gratuita. Para Morin, o combate essencial da ética consiste em resistir simultaneamente à crueldade objectiva do mundo e à crueldade subjectiva humana. Se não as podemos eliminar podemos ao menos tentar impedir que se tornem soberanas e isso faz-se através da solidariedade, do amor, da união e da comiseração para aqueles e aquelas que são as suas maiores vítimas (cf. Morin:2004:220).

No volume 6 de *La Méthode*, Morin descreve o mal como proliferando entre a espécie humana: «Il y a chez l'humain une formidable prolifération de malveillance, volonté de faire mal, jouissance à faire mal» (Morin, 2004:216). A humanidade é descrita pelo autor como trazendo agrilhoados monstros que se libertam sempre que o contexto é favorável. E os contextos mais favoráveis à maldade são a falta e o excesso, associados à ignorância ou à demência. Paradoxalmente, como sublinha o autor, um dos excessos que mais mal tem causado é o excesso de bem ou, mais precisamente, a convicção da posse do bem:

C'est la croyance de faire le bien qui est une cause puissante du mal, alors qu'elle résulte non d'une volonté mauvaise, mais d'une carence de rationalité et/ou d'un excès de foi qui est fanatisme. (Morin, 2004:217).

2.3.2. O(s) conceito(s) de justiça

Hémon: - Meu pai, de quantos bens os deuses outorgaram aos homens, o raciocínio é o mais excelente. [...] Não tenhas pois um só modo de ver: nem só o que tu dizes está certo, e o resto não. Porque quem julga que é o único que pensa bem, ou que tem uma língua ou um espírito como mais ninguém, esse, quando posto a nu, vê-se que é oco.

Sófocles (*Antígona*)

Qual o conceito de justiça subjacente à máxima «*Dura lex sed lex*»? A lei é inflexível? Porque necessitamos, então, de tribunais? – Para garantir a aplicação da lei ou para garantir que se faz justiça? Qual a diferença entre aplicar a lei e fazer justiça? A lei deve ser aplicada porque é lei? A lei deve ser aplicada porque é justa? O conceito de justiça é universal? A justiça norteia-se por critérios universais? Que pretendemos, hoje, dizer se exclamamos «É uma injustiça!» ou quando declaramos «Fez-se justiça.»?

Aristóteles começa por definir justiça e injustiça em função de justo e injusto, respectivamente:

[...] o que todos visam com “justiça” é aquela disposição de carácter a partir da qual os homens agem justamente, ou seja, é o fundamento das acções justas e o que faz ansiar pelo que é justo. De modo oposto, a injustiça é a disposição do carácter a partir da qual os homens agem injustamente, ou seja, é o fundamento das acções injustas e o que os faz ansiar pelo injusto (Aristóteles, 2004:107).

Se ficamos com uma definição, continuamos sem saber quais os limites do objecto definido, uma vez que não fica clarificado o que se deve considerar justo e injusto – o que pode ser um prenúncio das dificuldades levantadas por tais definições. Efectivamente, mais adiante, Aristóteles acaba por reconhecer a relatividade desses conceitos:

[...] o sentido do termo “justo” tem tantas acepções quantas tiver o termo “injusto”. O termo “justiça” é, assim, entendido com tantos sentidos quantos os que o tiver o termo “injustiça”, quer dizer ambos admitem uma enorme equivocidade [sic] (Aristóteles, 2004:108).

Essas acepções são abordadas pelo autor como um caso de homonímia em que a ambiguidade é agravada por os vários significados serem, neste caso, mais próximos do que é costume entre outras homónimas.

A tentativa de delimitação dos conceitos prossegue com a enumeração de diferentes sentidos para injusto e justo:

[...] parece ser injusto quem transgride a lei, quem quer ter mais do que é devido e quem é iníquo [...] justo será quem observa a lei e respeita a igualdade (Aristóteles, 2004:108).

Por esta ordem de ideias, toda a legalidade é, segundo o autor, justa. Porém, acaba por reconhecer que,

se o que estiver disposto na lei tiver sido disposto correctamente pelo legislador, a lei é justa, caso seja extemporânea poderá não ser tão justa (Aristóteles, 2004:109).

O filósofo não clarifica se considera que o incumprimento de uma lei menos justa é menos injusto; este raciocínio leva-o, porém, a concluir que a justiça é uma excelência mas não de forma absoluta, visto que depende da relação com outrem. A completude da justiça advém do facto de que quem tem o poder de a usar o faz não só para si mas também para com outrem. A este sublinhar da importância do outro, Aristóteles acrescenta a importância do «eu», lembrando que o pior é o que faz mal ao outro e a si próprio. A consciência da necessidade de contemplar o respeito do sujeito por si próprio tem particular relevância na abordagem da moralidade feminina, que será desenvolvida no ponto relativo ao modelo proposto pela psicóloga americana Carol Gilligan.

Ainda segundo Aristóteles, os dispositivos legais foram constituídos de forma a permitir a vida em sociedade, distinguindo, porém, o bom indivíduo do bom cidadão.

Aristóteles diferencia a justiça distributiva (que consistiria em obter a igualdade em termos geométricos, jogando com proporções e tendo em conta o mérito) e a

correctiva (que visaria estabelecer a igualdade em termos aritméticos); e distingue estas da retaliação que, aliás, refuta enquanto forma de praticar justiça.

São vários os filósofos, de Sócrates ao filósofo francês contemporâneo André Comte-Sponville, que consideram a justiça como a melhor das virtudes³³, se não a única. Comte-Sponville identifica dois sentidos para a justiça: enquanto conformidade com a lei e enquanto igualdade ou proporção: «La justice se joue toute entière dans ce double respect de la *légalité*, dans la Cité, et de l'*égalité*, entre individus» (Comte-Sponville, 1995:95). Estas duas vertentes da justiça tanto podem ser complementares como contraditórias. O exemplo apontado para este último caso é o da propriedade privada. O sistema democrático defende a propriedade privada e esta, por sua vez, promove a diferenciação entre cidadãos. Neste caso, pergunta o filósofo, de que lado se encontra a justiça? (Comte-Sponville, 1995:96). Sabemos que uma lei pode ser injusta. Resta-nos, portanto, a igualdade. Mas também esta não é suficiente para que haja justiça. Da mesma forma que não é justo tratar de forma diferente o que é idêntico, será injusto tratar de forma idêntica o que é diferente. Este impasse conduz-nos ao conceito da equidade – a cada um, segundo os seus méritos, as suas capacidades e necessidades. E surge um novo problema, que reside em identificar quem pode quantificar os méritos, as capacidades e as necessidades. Já Aristóteles reconheceu que «o princípio da distribuição de acordo com o mérito envolve controvérsia e não é o mesmo para todos» (Aristóteles, 2004:113). A proposta de Aristóteles é a da proporção geométrica mas também esta pode falhar pois o valor atribuído a cada termo pode ser injusto.

O psicólogo suíço Jean Piaget analisou o conceito de justiça no âmbito do desenvolvimento moral da criança, pelo que retomaremos este aspecto no ponto 4.2.

³³ Não é o caso de, por exemplo, Fernando Savater, que elege a generosidade como o único valor verdadeiramente bom, mas, ainda assim, apenas ao nível da hipótese.

A globalização veio trazer novos contornos ao conceito de justiça. Atendendo a que há um só planeta, uma só atmosfera, deverá a sua protecção ser objecto de uma só lei? Por outro lado, poderá essa lei ignorar a consciência da heterogeneidade, que a globalização coloca ao nosso alcance?

2.3.3. Valores «europeus»

Em 1990, por iniciativa do Instituto de Estudos para o Desenvolvimento (IED), foi levado a cabo um inquérito sobre valores (de vária ordem), aplicado nos seguintes países europeus pertencentes, então, à Comunidade Europeia: Alemanha (RFA), Bélgica, Espanha, França, Holanda, Irlanda, Irlanda do Norte³⁴, Itália, Portugal, Reino Unido. Em 1992, os resultados foram divulgados, em Bruxelas, juntamente com os dados obtidos, com um inquérito idêntico, aplicado na Dinamarca, na Islândia, na Noruega e na Suécia. Em 1993, foi publicado, em Portugal, para além do primeiro inquérito, um estudo comparativo dos resultados portugueses e dos restantes países. Ressalvando, simultaneamente, o facto de não acreditarmos que haja uma só cultura europeia – como, aliás, os resultados parecem demonstrar – e que a escola portuguesa, hoje, alberga muitas mais culturas, nomeadamente as oriundas de países africanos e da China, parece-nos que poderá ter algum interesse deixar nota de alguns dos resultados.

De uma forma geral, parece haver uma proximidade entre os países latinos – Espanha, França, Itália e Portugal – ainda que a França se afaste um pouco deste grupo, no tocante aos aspectos religiosos, sendo substituída pela Irlanda. Segundo os investigadores, as diferenças entre homens e mulheres não se revelaram

³⁴ «Por razões próprias à situação política e cultural das ilhas anglo-saxónicas, os investigadores ingleses decidiram autonomizar os resultados da Irlanda do Norte (Eire), e considerá-lo como um país nos cálculos estatísticos e na média ponderada.» (França,1993:11)

significativas, à excepção da importância dada à religião e à política, verificando-se que a primeira é mais relevante entre as mulheres e a segunda entre os homens. A relativa indiferenciação nos restantes aspectos, a nosso ver, poderá estar eventualmente relacionada com o facto de os valores masculinos serem muitas vezes postos em primeiro lugar, mesmo pelas mulheres.

A avaliar pelas respostas dadas, as pessoas consideram-se maioritariamente felizes e satisfeitas com a vida;

três em cada quatro indivíduos expressou essa posição [mas] os valores detectados em Portugal no que se refere à avaliação dos sentimentos de felicidade são inferiores aos registados actualmente [nos restantes países abrangidos pelo estudo] (França, 1993:46).

A família ocupa o primeiro lugar, o mesmo acontecendo em todos os outros países, à excepção da Holanda onde o primeiro lugar é ocupado pelos amigos. Os países latinos – Espanha, França, Itália e Portugal – colocam em segundo lugar o trabalho e em terceiro os amigos, situação que é inversa nos restantes. Aliás, Portugal é o país onde mais se desconfia dos amigos, o que poderá estar relacionado com a desvalorização feita dos tempos livres. Portugal é mesmo o país onde se revelou uma maior intolerância para com os vizinhos, sendo também aquele onde um maior número de pessoas não deseja ter como vizinhos pessoas desequilibradas (47%, contra a média europeia de 27%), nem pessoas com um passado criminoso (59%, por oposição à média europeia de 35%), nem pessoas de outras raças (15% contra os 10% da média europeia), nem homossexuais (50% contra os 32% da média europeia). As respostas apontam no sentido de uma monocultura religiosa (dos que afirmaram pertencer a uma religião, 95% declararam-se católicos), ainda que 28% da população se declare como não religiosa, contra a média espanhola de apenas 13%

ou a média europeia de 25%. Dos crentes, apenas 33% se declaram praticantes semanais³⁵ e 20% são-no de forma ocasional³⁶.

Independentemente de terem ou não uma religião, as pessoas pensam mais no sentido da vida do que na morte. Dentro das que pensam com mais frequência na morte, porém, predominam as que se dizem religiosas.

Para avaliar a posição dos portugueses relativamente ao conceito de bem e de mal, foram apresentadas duas afirmações³⁷ e pedia-se a cada pessoa que indicasse com qual delas concordava ou se discordava de ambas. Da análise dos resultados, os investigadores concluíram que predomina em Portugal, como nos outros países europeus, uma «moral relativista ou situacionista», que é menos significativa entre os religiosos. A defesa da facilidade na identificação do bem e do mal e da sua invariabilidade encontra mais apoiantes entre as pessoas mais velhas e as de sexo masculino – ainda que entre estas últimas sejam menos as que declaram pertencer a uma religião; a resposta «*Não sabe*» foi assinalada sobretudo pelas mulheres³⁸ e pelos mais velhos.

Um outro dado que nos parece importante diz respeito aos valores que os pais devem transmitir aos filhos. Em Portugal, surgem, por ordem decrescente de importância, as boas maneiras, a responsabilidade, a tolerância, o ser trabalhador e a obediência. Na média dos restantes países, a tolerância surge em primeiro lugar, seguida pelas boas maneiras e, em terceiro lugar, a responsabilidade; curiosamente, o

³⁵ «Considera-se em sociologia religiosa como praticante aquela pessoa que frequenta actos de culto ou serviços religiosos, isto é, que participa em acções com relevância social e independentemente das suas convicções.» (França, 1993:116)

³⁶ Para ter os resultados completos, consultar França, 1993.

³⁷ A redacção das afirmações era a seguinte:

«A) Na vida, há formas de sabermos, com toda a clareza e segurança, onde está o bem e o mal. E isso aplica-se a todas as pessoas quaisquer que sejam as circunstâncias.

B) Na vida, não há meios seguros para sabermos onde está o bem e o mal. O bem e o mal dependem das circunstâncias de cada momento.» (França, 1993:161)

³⁸ Será interessante confrontar este aspecto com o ponto sobre o desenvolvimento moral.

quarto lugar que, em Portugal, foi ocupado pelo ser trabalhador, é, na média europeia, ocupado pela independência; a obediência fica, aí, igualmente em quinto lugar. Fora deste pódio ficaram valores como poupança e fé (associados à conformidade social) e determinação, generosidade e imaginação (associados à autonomia pessoal).

Quanto aos deveres nas relações pais e filhos, um tema muito recorrente nos contos tradicionais, uma elevada percentagem considera que os pais devem ser respeitados, independentemente das suas qualidades e defeitos (77% contra os 74% da média europeia), mas também que estes têm de fazer tudo pelos filhos, ainda que com sacrifício do seu bem-estar (89% contra os 79% da média europeia). Para uma minoria, não se tem de respeitar os pais que, pelos seus comportamentos ou atitudes, o não mereçam (23% contra os 26% da média europeia); é também uma minoria que considera que os pais estão dispensados de se sacrificar pelos filhos para viver a sua própria vida (11% contra os 21% da média europeia).

A responsabilidade pelo cuidar da família continua a ser maioritariamente atribuída à mulher, ainda que se lhe reconheça também o dever de participar com o seu ordenado na economia doméstica; no entanto, a sua actividade profissional continua a estar indissociável dos papéis familiares de dona de casa, de esposa e de mãe. Parece, assim, que o trabalho para a mulher é mais fonte de rendimento do que de prazer ou realização pessoal, continuando a realização pessoal a ser maioritariamente associada à maternidade. Esta tendência é partilhada por Portugal com a média europeia, ainda que os resultados cá sejam visivelmente mais no sentido da ligação da mulher à família e às actividades domésticas do que na referida média.

A população do inquérito, em Portugal, não se revelou receptiva à prática do aborto, mostrando-se apenas mais flexível nos casos em que a vida da mãe corre

perigo ou há o risco de a criança nascer deficiente. Não são fornecidos dados relativos à média europeia.

Relativamente à aceitação e participação em movimentos em defesa de interesses específicos (ecologia, direitos humanos, desarmamento, feminismo), Portugal é o país que apresenta um valor mais baixo, sendo os valores menores relativos à participação em movimentos feministas.

Testados relativamente a valores político-sociais, a prioridade do grupo vai para os valores materialistas, seguindo-se os de conservação da ordem social e deixando para os últimos lugares os valores pós-materialistas como liberdade de expressão, sociedade menos impessoal, participação na política, beleza nas cidades e nos campos, ideias mais importantes que o dinheiro. No quadro da média europeia verifica-se que, dos cinco primeiros lugares, dois são ocupados por valores pós-materialistas que, no caso português, se encontram entre a sétima e décima primeira posição. Ainda que estes valores não estejam directamente relacionados com a moral, veremos que os últimos são importantes nas novas concepções de ética.

Como seria de prever pelos dados anteriores, a adesão aos valores conservadores é superior à preferência pelos valores de mudança. Curiosamente, em relação ao impacto das descobertas científicas, Portugal mostra-se mais optimista que a média europeia; 43% dos inquiridos consideram que as descobertas ajudarão a humanidade, contra os 39% da média europeia; apenas 14% declararam que as descobertas prejudicarão a humanidade, contra 17%, na média europeia. Também relativamente à ecologia, há mais portugueses dispostos a contribuir monetariamente para o combate à poluição, do que na Europa mas a percentagem de portugueses que consideram que o governo a deve combater sem pedir mais dinheiro à população é superior à média europeia (ver Anexo VII).

3. Da relatividade dos valores ditos universais

Ao iniciarmos este trabalho, acreditávamos na existência de valores universais. Por isso, tencionávamos identificar esses valores e estudar uma forma de ajudar a criança a integrá-los, em contexto de sala de aula e com o auxílio dos contos tradicionais. Com as primeiras pesquisas bibliográficas efectuadas no campo da ética, para além de se tentar delimitar as fronteiras de conceitos como moral, ética, valores, pretendia-se identificar um sistema de valores universais, frequentemente postulado, aliás, de forma mais ou menos explícita, por autores como Kant ou Kohlberg. No entanto, quanto mais se avançava na consulta bibliográfica, mais se afastava a hipótese de identificar um conjunto de valores ou mesmo um único valor comum à humanidade contemporânea. Um dos valores que alguns autores apontam como universal é o da vida, aceitando, assim, que será considerado imoral qualquer atentado à mesma. Mas o que entendem eles – o que entende cada um de nós – por vida? Não existe unanimidade para definir o que é vida. «Hoje já não nos contentamos com o pleno funcionamento dos órgãos e satisfação das necessidades vitais» (Durkheim, 1984:9). Também em nome da vida se institui a pena de morte³⁹ e se tiram vidas. Por outro lado, vemos que para algumas culturas há valores que se sobrepõem ao da vida; sacrificam-se vidas, incluindo a própria, em nome de ideais políticos e religiosos, por exemplo. Por outro lado, ainda, temos quem considere que apenas a vida humana é um valor ou mesmo que apenas a

³⁹ Os portugueses que se orgulham de viver no país europeu que primeiro aboliu a pena de morte, correm o risco de a ter de volta, disfarçada, em letras pequenas, por detrás do Tratado de Lisboa: em 14 de Dezembro de 2007, o «Jornal Oficial da União Europeia» publicou alguns esclarecimentos sobre a interpretação da Carta dos Direitos Fundamentais, Carta essa que passará a ter carácter vinculativo com a aprovação do Tratado de Lisboa. Entre outros esclarecimentos, são enumerados os casos em que a instituição da pena de morte não constituirá um incumprimento daquela Carta. Por isso, defendemos que só o saber liberto. Com o argumento de o texto do tratado ser longo e hermético, e em nome da democracia, somos convidados a delegar o poder de decisão em terceiros, que o usam, afinal, para fins que não ousaríamos imaginar.

vida de certos seres humanos deve ser respeitada. As recentes polémicas em torno da eutanásia, da interrupção da gravidez medicamente assistida e da pena de morte mostram que a vida, como valor, pode ter pesos diferentes, de cultura para cultura e de pessoa para pessoa. A esse propósito, Peter Singer questiona, na sua polémica *Ética Prática*, perseguida e silenciada na Alemanha, na Áustria e na Suíça, «se uma vida humana pode ser tão desgraçada que não valha a pena vivê-la» (Singer, 2002:11).

A problemática da relatividade dos valores está já presente nos pensadores da Antiguidade Clássica. Aristóteles, por exemplo, afirma:

As manifestações de nobreza e o sentido de justiça nas acções humanas [...] envolvem uma grande diferença de opinião e muita margem para erro, tanto que parece existir apenas por convenção e não por natureza. Uma mesma margem de erro parece envolver o que se possa entender por “coisas boas”, por delas poderem resultar muitas perdas e danos para muitos (Aristóteles, 2004: 20-21).

Fernando Savater assume a impossibilidade de estabelecer um sistema de valores universais e explica-a. Para este autor, viver é uma arte e «a arte de viver consiste em discernir entre as diferentes formas de actuar e avaliá-las.» (Savater, 2004 A: 53).
Sujeita à evolução dos tempos, a avaliação pode ser alterada:

A arte estabelece no seu campo uma *axiologia* (o que é bom e o mau, o melhor e o pior, o que é que vale e não vale) e uma *deontologia* (o que deve fazer-se em cada caso e como deve fazer-se). De acordo com a natureza dos seus objectivos práticos, reconhece valores e configura normas. Mas, simultaneamente, há que recordar que cada arte permanece aberta pelo extremo da sua excelência, de modo que a evolução histórica dos seus meios e o eventual aparecimento de intérpretes genialmente originais dos seus fins podem alterar, pelo menos em parte, as pautas que pareciam melhor assentes. Por isso, em cada um deles ocorre sempre uma certa tensão dialéctica e dinâmica entre o assente e o renovador,

assim como – sobretudo – entre os valores considerados de modo abstracto, geral, e a sua correspondente aplicação concreta no aqui e agora em que cada acção deve ser efectuada (Savater, 2004 A: 53).

Peter Singer aponta uma outra perspectiva de universalidade da ética, que se articula com o distanciamento do eu e do tu. Para este autor, o ponto de vista adoptado pela ética é universal, na medida em que

quando fazemos juízos éticos vamos para além de preferências ou aversões [...]. A ética exige que nos abstraiamos do “eu” e do “tu” e que cheguemos à lei universal, ao juízo universalizável, ao ponto de vista do espectador imparcial ou do observador ideal, ou do que lhe quisermos chamar (Singer, 2002:28).

O investigador Eurico Figueiredo, Catedrático de Psiquiatria, publicou, em 2001, um estudo comparativo dos valores dos estudantes universitários portugueses e dos respectivos pais, nos anos 80 e 90, a que associou os resultados de um inquérito levado a cabo junto dos universitários dos anos 60 (Figueiredo, 2001). Esse estudo revela uma nítida evolução nos padrões de valores, que o autor associa, sobretudo, às alterações introduzidas na sociedade portuguesa pelo 25 de Abril de 1974. Esta opinião é partilhada pelo investigador Ferreira de Almeida, que, contudo, sublinha a heterogeneidade dos efeitos da revolução. Essa heterogeneidade verificar-se-ia, muito particularmente, ao nível das camadas mais jovens da população, que teriam sido afectadas pelo 25 de Abril de forma diferente, em função de variáveis como

a idade em que o viveram, a região em que habitavam, o pano de fundo sócio-cultural em que se moviam, o grau e o sentido da participação nos acontecimentos sociais e políticos de então. (Almeida, 1990:6).

As maiores diferenças detectadas por Eurico Figueiredo, quando confrontadas as diferentes gerações, situam-se nas áreas da família, da sexualidade, do casamento e do estatuto da mulher. Ainda que não se trate de um estudo exclusivamente de valores

morais, e muito menos de valores ditos universais, revela uma mudança de mentalidades que acaba por estar associada a todos os outros valores. Uma das grandes alterações situa-se ao nível do controlo da natalidade, ao qual as gerações mais recentes oferecem uma maior receptividade. Como sabemos, a Igreja Católica opunha-se ao uso de contraceptivos, em nome da vida. Não nos parece que a maior receptividade dos mais jovens indique um menor respeito pela vida mas sim um diferente conceito de vida, na linha da afirmação anteriormente feita de que este conceito é muito variável. A evolução dos valores vai no sentido da valorização da liberdade mas também da preocupação com o bem-estar dos outros, sendo manifesto o desejo partilhado pelo fim das guerras e da fome. As preocupações ambientais e o combate à poluição aumentam também com o evoluir dos tempos, assim como as relações homem mulher tendem a evoluir no sentido de uma maior igualdade e respeito mútuos.

A leitura de obras como as de Arendt (2001), Bindé (2006), Jonas (1998), Morin (2000; 2004), Singer (2002; 2006), foi-nos particularmente gratificante. Em oposição ao discurso fatalista, derrotista de uma grande parte de outros autores (Bindé, 2006), os acima indicados, ainda que com consciência do lado mais obscuro da humanidade, apresentam uma visão optimista, com que nos identificamos e que consideramos essencial para prosseguir numa atitude profissional e de cidadania construtiva.

Ciente de que não existe uma moralidade mas múltiplos sistemas de valores morais, uma das questões que se nos colocava já, ao partir para este trabalho, prendia-se com a perspectiva que iríamos assumir. Se não acreditamos na possibilidade de uma neutralidade moral, tão pouco era nosso propósito impor o nosso sistema de valores. A existência de um sistema de valores universal poderia ser uma solução. A análise da bibliografia, porém, veio mostrar-nos não só a impossibilidade de delinear um sistema

de valores universal, em termos sincrónicos, como também a imensa capacidade – e necessidade – de regeneração da ética:

«Régénérer» est le maître mot commun à la vie, à la connaissance, à l'éthique: tout qui ne se régénère pas dégénère. L'éthique elle aussi doit se régénérer sans cesse. Si elle ne se régénère pas constamment à partir de ses sources vivantes, elle se dégénère en moraline, qui est sclérose et pétrification de la morale (Morin, 2004:225).

Como já notara Durkheim,

aquilo que ontem julgávamos suficiente, afigura-se-nos hoje abaixo da dignidade do homem, tal como nós a sentimos presentemente, tudo fazendo crer que as nossas exigências a tal propósito irão crescendo (Durkheim, 1984:9).

Temos, pois, uma responsabilidade acrescida no sentido de não agrilhoar o amanhã aos valores de hoje. Contudo, não podemos escamotear o facto de a nossa análise ser obrigatoriamente determinada pelos valores que nos orientam. Assim, julgamos ser útil tentar esclarecê-los.

Desejamos uma sociedade livre e responsável. Consideramos que a ética ultrapassa o aqui, o agora, o humano, o ser vivo. Consideramo-nos responsáveis pelas consequências imediatas dos nossos actos mas também pelas mediatas, conscientes de que do nosso comportamento, hoje, depende o planeta que teremos no futuro. Encaramos os valores como algo relativo, variável culturalmente. Defendemos a vida mas distinguimos «vida» de «sobrevida», defendendo o direito à dignidade de uma vida gerida em autonomia e a obrigação de combater tudo o que nos tente reduzir às necessidades básicas de sobrevivência; concordamos com Savater, quando afirma:

A autêntica humanidade não começa quando os antropóides são capazes de fabricar vasilhas de barro, mas quando o decoram com um desenho geométrico que em nada melhora a sua utilidade mas realça uma

excelência ou quando adornam o peito com um diadema de flores (Savater, 2004 A:47).

A vida humana ultrapassa o aspecto biológico e realiza-se no simbólico; para além da reprodução da espécie, pretende preservar individualidades (Savater, 2004).

Como, pois, conciliar esta consciência da relatividade com o desejo de uma participação no desenvolvimento de uma vida ética? Como conjugar a consciência da inviabilidade de manter uma posição neutra com a recusa em inculcar valores?

O caminho que acabámos por escolher parece-nos o mais correcto, a dois níveis: Não só viabiliza a coexistência pacífica e, desejavelmente complementar, das moralidades feminina e masculina, como viabiliza a discussão de múltiplos sistemas de valores que, naturalmente, convivem em escolas onde existe uma multiplicidade étnica e cultural. Não pretendendo impor um sistema de valores único, apostamos no desenvolvimento do raciocínio ético, acreditando poder contribuir para ajudar as nossas educandas e os nossos educandos não só a fazer face aos dilemas presentes como aos que se lhes seguirão e que, muito provavelmente, nem vislumbramos ainda.

4. O desenvolvimento moral

O estudo do desenvolvimento moral esteve durante muito tempo a cargo da psicologia mas é cada vez mais também objecto de estudo de disciplinas como a sociologia (desde um dos pioneiros da sociologia moderna, Émile Durkheim, a Edgar Morin), a biologia (Frans de Wall, por exemplo) e da neurobiologia (António Damásio). Consideramos os contributos destas ciências como bastante relevantes, nomeadamente para mostrar da impossibilidade de definir valores universais, para evidenciar algumas posições etno, andro e antropocêntricas e para ajudar a identificar

o que é inato e o que é uma construção resultante da interacção entre o indivíduo e o meio, ao longo da vida.

Falar em desenvolvimento moral implica acreditar que existe uma aprendizagem ou aquisição moral e que esta pode apresentar diferentes níveis ou estádios. Essa convicção não recebe unanimidade da comunidade científica. Algumas correntes psicanalíticas encaram a moralidade como uma espécie de reflexo condicionado que nos leva a evitar a prática de certos actos, pelo historial de castigo físico ou crítica social. Para Freud, por exemplo, a moralidade seria um medo irracional (Lourenço, 1998:22).

Conhecer os princípios morais, não implica obrigatoriamente a sua aplicação, ainda que vários autores defendam que «quem conhece o bem, pratica o bem». Esta desarticulação entre teoria e prática está bem patente no dito popular: «Bem prega Frei Tomás; faz o que ele diz e não fazas o que ele faz». Maquiavel explica essa desarticulação como uma forma de defesa:

É tão grande a diferença entre a maneira como se vive e a maneira como se deveria viver que quem trocar o que se faz pelo que se deveria fazer aprende mais a perder-se do que a salvar-se, pois quem quer viver exclusivamente como homem de bem não pode evitar perder-se entre tantos outros que não são bons (Maquiavel, 1976:82).

A mesma linha de pensamento parece ter levado alguns autores a defenderem que, para a mulher poder sobreviver na sociedade actual, terá de aprender a brincar como os rapazes. Esta parece-nos uma posição conformista e indefensável, como desenvolveremos no ponto relativo às novas éticas

Este trabalho só faz sentido, a nosso ver, por acreditarmos na possibilidade de um desenvolvimento moral e, o que é mais importante, na necessidade do

desenvolvimento de um raciocínio ético e na possibilidade de o mesmo ser estimulado em contexto de ensino/aprendizagem.

De entre os autores que referem o desenvolvimento moral, podemos destacar os que consideram tratar-se de «um assunto da razão», como Kohlberg, «um assunto do coração», como Gilligan ou «um assunto de doutrinação, como Burton (cf. Lourenço, 1998: 22).

Nas teorias sobre o desenvolvimento moral, podemos destacar duas perspectivas: a da aprendizagem social e a estrutural-construtivista. Como tentaremos mostrar é esta que está mais associada à orientação do trabalho de campo realizado no âmbito desta investigação.

A perspectiva estrutural-construtivista assenta no raciocínio e no juízo moral; mais do que as normas sociais ou morais, pesa o sentido de justiça. Como refere Lourenço, para os seguidores desta linha de pensamento (Kohlberg, por exemplo)

a moralidade tem mais a ver com considerações de igualdade, de equidade, de contratos sociais e de reciprocidade nas relações humanas e menos a ver com o cumprimento ou violação de normas sociais ou até morais (Lourenço, 1998:21).

Já para os defensores da aprendizagem social, como, por exemplo, Bandura, as condutas ditas morais resultam do efeito de códigos morais vigentes (Lourenço, 1998:22).

A análise do desenvolvimento moral tem sido levada a cabo sobretudo a partir da observação dos seguintes aspectos: distinção entre domínios, como o da moralidade e o da convenção (Turiel); orientação moral heterónoma ou autónoma (Piaget); nível de moralidade (Kohlberg); estágio de raciocínio moral (Kohlberg). Nos dois primeiros casos, os estudos visam, principalmente, as crianças; os de

Kohlberg focam-se sobretudo no desenvolvimento moral de adolescentes e adultos. Ainda que estes e outros investigadores reconheçam a existência de vários estádios de desenvolvimento moral, nem todos coincidem nas delimitações de cada um desses estádios nem na sua descrição.

4.1 Turiel e a ideia de criança como um «filósofo moral intuitivo».

A verdade vem pela boca das crianças

Vox populi

O estudo do desenvolvimento moral implica, naturalmente, a identificação do que é, efectivamente, do domínio da moral, distinguindo-o dos domínios do convencional e do individual, por exemplo. Esse estudo é feito no âmbito da chamada abordagem da distinção entre domínios. O psicólogo americano Elliot Turiel, um dos principais investigadores nesta área, fez incidir os seus estudos sobre crianças. Para ele, o domínio moral radica nas questões de justiça, direitos e bem-estar de outrem, enquanto o domínio convencional se prende com as convenções sociais (Lourenço, 2002: 72). Na sua investigação, Turiel conta pequenas histórias às crianças e questiona-as sobre a gravidade do comportamento das personagens, concluindo que, a partir dos 3-4 anos de idade, a criança avalia as normas morais como «obrigatórias, generalizáveis e inalteráveis por decisão arbitrária» (Lourenço, 2002:74), e é capaz de reconhecer as convenções sociais como dependentes de uma prática social e de regras de autoridade (Lourenço, 2002:74). A criança seria, então, capaz de distinguir o domínio moral do social, o que leva Turiel e os seus colaboradores a considerarem-na como um «filósofo moral intuitivo». Esta

conclusão contraria os estudos de Lawrence Kohlberg para quem o desenvolvimento moral de uma criança de 9 anos é idêntico ao de uma de 3 ou 4 anos.

Uma das críticas que feitas à investigação de Turiel incide precisamente sobre a selecção das histórias, já que, nestas, as transgressões morais têm consequências facilmente visíveis, o mesmo não acontecendo com as convencionais (Lourenço, 2002:75). Pela nossa parte, acrescentaríamos que as normas morais são também elas uma convenção e, por outro lado, ainda que só haja moralidade porque há alteridade, acreditamos que ela não se limita ao respeito pelo outro mas inclui o respeito e o bem-estar do sujeito.

4.2 Jean Piaget – moral heterónoma e autónoma

Muitas das práticas actuais, no que diz respeito a uma educação para os valores morais ou à avaliação do desenvolvimento moral, são ainda norteadas pelas teorias de Piaget. Contudo, estas teorias, embora importantes, têm vindo a revelar as suas fragilidades, nomeadamente em relação à delimitação das várias fases e às questões do género.

Piaget desenvolveu as suas teorias a partir de conversas tidas com crianças das escolas de Genève e Neuchâtel e da observação dos seus comportamentos durante os jogos que realizavam no pátio de recreio (Piaget, 1994). Para este psicólogo, a moral consiste «num sistema de regras e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.» (Piaget, 1994: 23). Segundo este autor, as regras morais que a criança aprende a respeitar chegam-lhe através dos adultos, já elaboradas e nem sempre tendo em conta as suas necessidades, o que dificulta «uma análise que deveria distinguir o que provém do conteúdo das regras e o que provém do respeito da criança pelos seus próprios pais.» (Piaget, 1994: 23). Assim, partindo do

pressuposto de que os jogos de recreio constituem «admiráveis instituições sociais», que podem comportar «um sistema muito complexo de regras, isto é, todo um código e toda uma jurisprudência» (Piaget, 1994: 23), e que essas regras são elaboradas só pelas crianças e para as crianças em interacção com os seus pares, Piaget advoga que o estudo do desenvolvimento do seu juízo moral deve ser feito a partir do respeito por essas regras, independentemente de estas parecerem «morais» ou «não morais». No jogo, as regras são transmitidas de geração em geração e mantêm-se «unicamente graças ao respeito que os indivíduos têm por elas» (Piaget, 1994: 24); os menores

são dirigidos pelos maiores no respeito à lei, e, além disso, inclinam-se de boa vontade para essa virtude, eminentemente característica da dignidade humana, que consiste em observar correctamente as normas do jogo. Quanto aos maiores, fica a seu critério a modificação da regra (Piaget, 1994: 24).

Sublinhe-se que, nesta passagem, o estudioso suíço defende o cumprimento das regras não pelo seu conteúdo mas pela sua condição de regras e, simultaneamente, admite a sua alteração, desde que esta seja feita pelos maiores, não sentindo, contudo, necessidade de apontar justificações para essa eventual alteração.

Piaget propõe-se estudar a relação entre a prática e a consciência das regras, em crianças com diferentes idades, ou seja, a forma como a regra é aplicada pelas crianças das diferentes idades (a prática das regras) e a relação entre a idade e o sentimento de carácter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia e a autonomia inerente às regras do jogo (a consciência das regras).

Do ponto de vista da prática das regras, Piaget distinguiu quatro estádios, fazendo corresponder cada um a uma faixa etária.

Assim, até aos dois anos, a criança estaria no estágio «*motor e individual*»; as regras são definidas (e relativamente ritualizadas) em função da capacidade motora do sujeito, que joga ainda sozinho.

Entre os dois e os cinco anos surgiria o estágio «*egocêntrico*»; nesta fase, embora a criança receba do exterior um exemplo de regras codificadas, ela limita-se a imitar o exemplo mas continua a jogar sozinha ou, quando acompanhada, usa as regras para si, sem tentar vencer⁴⁰ o outro nem codificar as regras.

Por volta dos sete ou oito anos, a criança passaria para o estágio da «*cooperação emergente*». Neste estágio, o desejo de vencer o outro jogador levaria ao aparecimento da necessidade da unificação das regras e ao mútuo controlo do seu cumprimento, embora ainda predomine um conhecimento pouco seguro das mesmas.

O quarto e último estágio apontado por Piaget, o da «*codificação das regras*», seria atingido por volta dos onze ou doze anos. Nesta fase, as regras do jogo e as possíveis variações passam a ser conhecidas e usadas uniformemente pelo grupo.

Até aos oito ou nove anos, Piaget considera que predomina uma «moralidade heterónoma», ou seja, «uma moral de constrangimento, obediência e respeito unilaterais» (Lourenço, 2002: 78). A partir dos dez anos, predomina a «moral autónoma», uma moral assente no respeito mútuo, na reciprocidade e no acordo.

Quanto à consciência das regras, o autor considera que a sua progressão é nítida em termos de linhas gerais, ainda que, ao nível do pormenor, se dê de forma mais suave; e aponta três estádios. Durante o primeiro estágio, que termina já no decorrer da fase egocêntrica, a regra não é coerciva, dado que é suportada, inicialmente, pela capacidade motora e, com o início da fase egocêntrica é ainda encarada como um exemplo

⁴⁰ Este conceito de «jogar para vencer» subjacente à classificação de Piaget é considerado por outros autores como característica dominante dos jogos dos rapazes e como estando maioritariamente ausente dos jogos das raparigas; estes são predominantemente jogos de cooperação ou jogos em que a vitória de uma/s não implica a derrota de outra/s (cf. Gilligan 1983).

interessante mas sem carácter de obrigatoriedade. Durante o segundo estágio, que decorre entre o apogeu do egocentrismo e a primeira fase do estágio de cooperação, qualquer proposta de alteração é considerada como uma transgressão, posto que «a regra é considerada sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna» (Piaget, 1994: 34). Finalmente, no terceiro estágio,

a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se se desejar ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral (Piaget, 1994: 34).

Como inicialmente referimos, o estudo incidiu sobre os comportamentos das crianças das escolas de Genève e Neuchâtel. Para chegar a estas conclusões, Piaget observara apenas as reacções de meninos, no decurso de algumas variantes do jogo do berlinde⁴¹. Por forma a poder tirar uma conclusão geral, sentiu necessidade de observar também o comportamento das meninas, concluindo que «em linhas gerais, as meninas têm o espírito jurídico muito menos desenvolvido que os meninos.» (Piaget, 1994: 69). Embora seja afirmado que o estudo foi feito «procedendo de acordo com o mesmo método» (Piaget, 1994: 69), é também dito que o jogo analisado é muito mais simples e que apenas foi feito o interrogatório das meninas. A escolha de um jogo mais simples é justificada pelo facto de, alegadamente, não ter sido possível descobrir um jogo colectivo de meninas que apresentasse

tantas regras e, sobretudo, uma coerência tão bela na organização e na codificação dessas regras como acontece no jogo de bolinhas anteriormente estudado (Piaget, 1994: 69).

Um dos motivos que levam Piaget a considerar o desenvolvimento moral das meninas menos consistente do que o dos rapazes, prende-se com a maior facilidade com

⁴¹ Na edição consultada, que é brasileira, o tradutor chama-lhe jogo de bolinhas; a descrição do jogo coincide com o que, em Portugal, se chama jogo do berlinde.

que estas alteram as regras⁴². No ponto relativo aos estudos de Gilligan, veremos como esta investigadora tem uma leitura diferente desse facto. Estudos posteriores sobre o comportamento dos géneros, referidos por esta psicóloga americana, mostram que os jogos femininos decorrem num ambiente de maior intimidade, com um número reduzido de participantes, que se pode limitar ao par ou trio de amigas íntimas e em que, por norma, o sucesso de cada participante não implica a derrota das outras (Gilligan, 1983:9-10). Enquanto que os jogos de rapazes envolvem uma competição directa, os das raparigas apenas indirectamente se relacionam com a competição, havendo uma sucessiva troca de lugares. É o que acontece nos jogos analisados por Piaget, o jogo amarelinha⁴³ e do «pique»⁴⁴. Cada jogo de rapazes pode durar mais, até se considerar que se chegou ao final, ao passo que os das raparigas não têm exactamente um fim, dado que a permuta de papéis⁴⁵ permite uma continuação *ad infinitum*. A competição dos rapazes é posicional, a das raparigas pessoal: os rapazes jogam para vencer o adversário; encontrado o vencedor, dá-se o jogo por terminado; a rotatividade dos jogos de raparigas permite-lhes, sobretudo, melhorar as próprias prestações. Martina S. Horner, citada por Gilligan, terá mesmo identificado, em estudos de mulheres, situações de ansiedade face ao sucesso, sobretudo se este implicar a derrota de terceiros. Segundo Horner, esta ansiedade estaria relacionada com uma antecipação de consequências negativas como a ameaça da rejeição social e a perda de feminilidade (Gilligan, 1983:14-15). Para uma outra investigadora igualmente citada por Gilligan, Georgia Sassen, a atitude das mulheres reflectiria antes uma elevada percepção dos custos

⁴² Repare-se no que isso representa de parcialidade, uma vez que, quando a alteração das regras foi observada no grupo dos rapazes, isso foi entendido como resultado de maior maturidade (cf. Piaget, 1994: 34).

⁴³ Pela descrição, corresponde ao que, em Portugal, se chama jogo da macaca ou jogo do Manecas.

⁴⁴ A descrição aponta para uma fusão do que, em Portugal, se chama jogo das escondidas com o jogo do apanha.

⁴⁵ Tomem-se, por exemplo, o jogo da macaca, das cinco pedrinhas, do prego, do apanha, do elástico ou o saltar à corda. O facto de uma criança melhorar a sua prestação, progressivamente, não anula o sucesso das restantes, assim como um pontual retrocesso não a torna perdedora.

emocionais implicados numa forma de sucesso que se define pela obtenção de melhores resultados que qualquer outro concorrente (Gilligan, 1983:15).

Quando, no decorrer de um jogo, surge um conflito, os rapazes param para discutir a correcta aplicação das regras ou, em caso de impasse, recomeçam o jogo. No caso das raparigas, para além de essas discussões serem menos frequentes, dado o carácter menos competitivo, quando acontece uma situação de ruptura, o jogo termina aí. Ou seja, as raparigas fazem depender a continuação do jogo da continuação do relacionamento (Gilligan, 1983:10). Aparentemente, Piaget não foi sensível a esta diferença, limitando-se a concluir que

[...] as meninas são menos explícitas [no estabelecimento de regras enquanto resultantes de um acordo entre jogadoras] do que os meninos, e é nisso que podemos considerá-las menos preocupadas com a elaboração jurídica. Contanto que o jogo seja possível, a regra é boa (Piaget, 1994: 73-74).

Esta última afirmação, sobre a validação da regra em função da exequibilidade que confere ao jogo, parece-nos fazer todo o sentido. No contexto, porém, ela aparece como um dado negativo.

De qualquer forma, o que Piaget ressalta como mais importante é que

[...] apesar dessas diferenças na estrutura do jogo e, verdadeiramente, na mentalidade das jogadoras, reencontramos o mesmo processo existente na evolução do jogo de bolinhas: primeiramente, um respeito místico pela lei, tida como intocável e de origem transcendente, depois uma cooperação que liberta os indivíduos do seu egocentrismo prático e introduz uma noção nova e imanente da regra (Piaget, 1994: 74).

De toda esta parte do estudo, o que nos parece, afinal, mais pertinente é a evidência de que o olhar masculino traiu a análise levada a cabo pelo investigador.

Piaget tentou também analisar a evolução do conceito de justiça, pela forma como as crianças avaliavam diferentes tipos de falta e conseqüentes hipóteses de sanção. Para tal, contava pequenas histórias e pedia às crianças que hierarquizassem a gravidade das faltas cometidas em cada uma delas, que propusesse a sanção a aplicar e que escolhesse uma, entre várias hipóteses de outras sanções, justificando.

Para Piaget, há duas noções distintas de injustiça (logo, de justiça): Verifica-se uma injustiça quando uma sanção castiga um inocente, recompensa um culpado, ou não é proporcional à falta cometida. Neste caso, o conceito de justiça é indissociável do de sanção e define-se

pela correlação entre os atos e a sua retribuição. [...] É também, sem dúvida, a mais primitiva das noções de justiça, se entendermos por primitiva não necessariamente a primeira em data, mas a mais carregada de elementos que serão eliminados no decorrer da evolução mental (Piaget, 1994:157-158).

Esta forma de justiça é classificada como retributiva e, ainda segundo o psicólogo, envolve «um factor de transcendência e de obediência, que a moral da autonomia tende a eliminar.» (Piaget, 1994:158).

A outra acepção de justiça implica apenas igualdade e visa impedir que uma repartição seja feita favorecendo uns à custa de outros (Piaget, 1994:157).

Ao tentar estudar a forma como as sanções eram avaliadas pelas crianças, Piaget sentiu que é mais frequente a criança dar, a quem as interroga,

uma lição de moral usual e familiar, que abrir-lhe o seu sentimento íntimo – tendo este na vida apenas raramente a ocasião de ser formulado e não sendo, talvez, inteiramente formulável (Piaget, 1994:158).

Pela nossa parte, consideramos que isto se deve à forma como o adulto interage com a criança, pelo que está nas mãos do mesmo adulto alterar este estado de coisas.

Foi um dos aspectos que tentámos desenvolver no trabalho de campo, como adiante se tentará mostrar. No caso do psicólogo suíço, ele tentou contornar o problema através de uma observação indirecta. Assim, em primeiro lugar, apresentou às crianças vários tipos de sanções, em que incluía uma expiatória⁴⁶ e uma de reciprocidade⁴⁷ e perguntou qual das sanções consideravam mais justa. Numa segunda fase, confrontou as crianças com pares de histórias em que, num caso, os pais aplicam uma sanção e, no outro, repreendem e explicam aos filhos o alcance dos seus actos; seguidamente, perguntou às crianças em qual das situações será mais provável que a criança que cometeu a falta a repita – se nos casos em que foi objecto de sanção, se nos outros. Finalmente, numa terceira fase, estendeu o diálogo a questões gerais, como o fundamento das punições, remetendo para as narrativas sempre que fosse necessário contextualizar.

Foram encontrados dois tipos de reacção, relativamente às sanções. Para uns, a sanção é justa e necessária, sendo tanto mais justa quanto mais severa; para esses, a criança castigada saberá cumprir o seu dever melhor que as outras. Para outros, não há necessidade moral da expiação e as únicas sanções justas serão aquelas que dão lugar a uma restituição, as que fazem com que quem comete a falta sofra as suas consequências ou que se revestem de um carácter de simples reciprocidade. Para estas crianças, a expiação é inútil, sendo a repreensão e explicação mais eficazes. Esta posição era

⁴⁶ A sanção expiatória está associada à coacção e às regras de autoridade impostas do exterior à consciência do indivíduo. Transgredida a regra, a única forma de repor a ordem é reconduzir o sujeito à obediência, «por meio de uma repressão suficiente, e tornar sensível a repreensão através de um castigo doloroso». (Piaget, 1994:161). Este tipo de sanção é «arbitrária» no sentido em que não há uma relação directa com o tipo de falta. As palmadas ou a proibição de brincar, durante um tempo, são exemplos deste tipo de sanção.

⁴⁷ A sanção de reciprocidade prende-se com a cooperação e as regras de igualdade, admitidas e interiormente entendidas pela criança. Nestes casos, a ruptura da ordem pode ser reposta se o prevaricador sentir os efeitos do seu acto: «Não sendo mais a regra, como anteriormente, uma realidade imposta de fora, da qual o indivíduo poderia se furtar, mas constituindo uma relação necessária entre o indivíduo e os seus próximos, basta tirar as consequências da violação desta regra, para que o indivíduo se sinta isolado e deseje, ele próprio, o restabelecimento das relações normais.» (Piaget, 1994:162). Este tipo de sanção é «motivada», no sentido em que tem uma relação directa com o tipo de falta. Piaget divide as sanções de reciprocidade em seis categorias: a exclusão momentânea ou definitiva do grupo social; o sofrer as consequências directas do acto; a privação de uma coisa que foi alvo de uso abusivo ou incorrecto; tratamento do culpado da mesma forma que ele tratou outra pessoa; pagamento ou restituição, por parte do culpado, do objecto roubado ou danificado; a repreensão.

assumida sobretudo pelas crianças mais crescidas (oito a dez anos), ainda que a primeira, assumida sobretudo pelas mais novas (menos de dez anos), possa continuar a ser encontrada noutras idades e mesmo entre adultos, sendo favorecida «por certos tipos de relações familiares ou sociais.» (Piaget, 1994:158).

Os estudos incidiram também sobre a consciência de responsabilidade colectiva. As crianças mais novas consideraram que, quando se desconhece o culpado, deve ser punido o grupo pois nenhuma falta deve ficar sem punição. Para as mais velhas é mais grave a punição de um inocente do que a impunidade de um culpado pelo que, na ignorância do responsável pela falta, ninguém deverá ser punido.

Finalmente, foi analisada a relação com a crença na justiça imanente⁴⁸, tendo-se verificado que esta está mais presente nas avaliações das crianças mais novas, ainda que possa surgir em vários momentos da idade adulta.

Em síntese, relativamente à justiça retributiva e à distributiva, Piaget identificou três fases: Na primeira fase, que coincide com a moral heterónima, não é feita a distinção entre a justiça e a autoridade (a justiça coincide com o que é ordenado pelo adulto), prevalecendo a justiça retributiva sobre a igualdade, ainda que se vislumbrem já marcas de igualitarismo, nas relações das crianças entre si. Na segunda fase, o igualitarismo prevalece e, em caso de conflito, a justiça distributiva é preferida à obediência e à sanção expiatória. A criança encontra-se, já, num estágio de moral autónoma. Na terceira fase, a justiça distributiva é enriquecida pela equidade, que virá matizar o igualitarismo em função da idade, de comportamentos anteriores ou de outras variantes que se possam considerar relacionadas com a falta (Piaget, 1994). A partir dos dez anos, a criança pode começar a manifestar-se de forma generosa e a colocar o

⁴⁸ A justiça imanente seria uma justiça automática que levaria as próprias coisas a produzirem sanções arbitrárias. É o tipo de justiça que está subjacente ao «Foi bem feito!», proferido quando, por exemplo, a criança desobedece a uma ordem e depois se magoa, ou quando se acredita que uma catástrofe natural é um castigo divino.

perdão acima da vingança «não por fraqueza, mas porque com a vingança “não terminaremos nunca” (menino de dez anos).» (Piaget, 1994: 242).

4.3 Kohlberg – Níveis e estádios do raciocínio moral

Kohlberg utilizou, à semelhança de Turiel e Piaget, a técnica das narrativas para avaliar o desenvolvimento do raciocínio moral mas desenvolveu a sua investigação sobretudo junto de adolescentes e adultos. Os protagonistas das histórias são colocados face a um dilema moral e o investigador faz depois perguntas sobre qual será a melhor atitude a tomar e porquê. Uma das narrativas mais conhecidas é o *dilema de Heinz e do farmacêutico* (Anexo VIII) (Lourenço, 2002).

A análise das respostas levou Kohlberg a delinear um percurso do desenvolvimento da construção de um sistema de valores, dividindo-o em três níveis, cada um dos quais comportando dois estádios (Anexo IX). O primeiro nível foi designado como pré-convencional e é aquele em que a criança se encontra até aos nove anos de idade; a moralidade, a este nível, é equivalente ao que Piaget classificou como moralidade heterónoma. Nesta fase, a moral e a justiça são encaradas como um conjunto de normas externas a que se obedece para evitar o castigo (estádio 1) ou para obter recompensas e satisfazer interesses individualistas (estádio 2); as pessoas sentem-se exteriores à sociedade. Segue-se o nível da moralidade convencional, em que já há uma noção de justo e injusto que é independente da existência de subsequente castigo ou recompensa. O sujeito considera-se como um membro da sociedade cujas normas aceita; procura cumprir os seus deveres e reivindica os seus direitos. Trata-se de uma moralidade orientada para a aprovação social (estádio 3) e para a manutenção da lei e da

ordem (estádio 4). O último nível de desenvolvimento é designado como o da moralidade pós-convencional. Segundo Kohlberg, em geral, este nível só é atingido por pessoas com mais de 20-25 anos. Para estas, o valor das acções é definido mais em função da sua possível relação com princípios éticos universais do que pela sua conformidade com as normas morais e sociais vigentes num contexto específico. As normas são entendidas enquanto relativas, visando o maior bem para o maior número (estádio 5) e têm como fim último garantir princípios éticos como a defesa da vida, da liberdade e da justiça; caso não sirvam esses princípios desejavelmente universais, as normas deverão ser mudadas ou, em último caso, desrespeitadas (estádio 6); para Kohlberg, este estágio, que implica uma visão crítica dos direitos humanos, só é atingido por um número muito restrito de pessoas. Assim, o nível convencional visaria a manutenção da sociedade, enquanto o pós-convencional visaria a sua alteração (Lourenço, 2002).

São várias as críticas de que os estudos de Kohlberg foram alvo, ainda que tenham servido de base para investigações posteriores. Uma das críticas, feita por sociólogos e psicólogos, alerta para o perigo de etnocentrismo, «pelo seu apelo a valores que são apanágio da cultura Ocidental, mas não da Oriental, por exemplo.» (Lourenço, 2002:118). Carol Gilligan, cuja investigação referiremos no ponto seguinte, acusa-o de subvalorizar a ética do cuidado e sobrevalorizar a ética da justiça. A moralidade dos direitos difere da moralidade dos deveres e da responsabilidade; a primeira coloca a tónica na separação, a segunda põe em evidência a relação (Gilligan, 1983). A teoria de Kohlberg é, ainda, criticada pela quase inacessibilidade do último estágio e por sobrevalorizar a cognição em detrimento da acção, não sendo justificada a frequente falta de articulação entre o raciocínio moral e o comportamento moral⁴⁹.

⁴⁹ Para um maior desenvolvimento sobre as oposições à teoria de Kohlberg, consultar Lourenço, 2002.

4.4 Carol Gilligan e a ética do cuidado

Carol Gilligan, discípula de Kohlberg, veio contestar o mestre. Para Gilligan, o desenvolvimento moral depende mais do meio do que da idade, não sendo obrigatório que o sujeito passe por cada um dos estádios; considerar a existência de um universalismo ético é uma atitude etnocêntrica que é desmentida pela cultura e não se pode analisar o desenvolvimento moral feminino e masculino segundo um critério único (Gilligan, 1983).

Gilligan, apoiando-se em estudos de Nancy Chodorow, chama a atenção para a perspectiva androcêntrica das investigações levadas a cabo por Freud, Piaget e Kohlberg, por exemplo⁵⁰. Numa sociedade em que homem e mulher têm percursos diferentes, a avaliação dos seus comportamentos deverá ter em conta essa diversidade. Tal como Piaget, já Freud opinara que as mulheres apresentavam um menor sentido de justiça do que os homens, que estavam menos preparadas para se submeter às grandes exigências da vida e que eram mais frequentemente influenciadas, nas suas avaliações, por sentimentos de afecto ou hostilidade; o erro de teoria gerado pelas experiências relacionais do investigador é interpretado, por este, como uma falha no desenvolvimento da mulher (Gilligan, 1983:5-7).

Tendo sido a mulher, no seu papel de mãe, quem preferencialmente tem acompanhado o crescimento das crianças, e o pai uma figura relativamente ausente do lar, a rapariga encontra junto dela o seu modelo, não necessitando de cortar os laços afectivos para ir construindo a sua individualidade; para o rapaz, pelo contrário, a partir

⁵⁰ A ideia de que o anterior pensamento sobre a ética foi prejudicado pelo predomínio de uma perspectiva masculina do mundo é partilhada por investigadores do sexo masculino como, por exemplo, o filósofo Peter Singer.

de certa altura, a proximidade da mãe apresenta-se como uma ameaça ao seu processo de individuação, pelo que é impelido a cortar com esse primeiro laço de amor e empatia (Gilligan, 1983:7-8). Assim,

since masculinity is defined through separation while femininity is defined through attachment, male gender identity is threatened by intimacy while female gender identity is threatened by separation. Thus males tend to have difficulty with relationships, while females tend to have problems with individuation. (Gilligan, 1983:8).

Esta diferença vai marcar o desenvolvimento masculino e feminino a vários níveis, nomeadamente ao nível do desenvolvimento moral. Mesmo quando a diversidade é apercebida, parece haver dificuldade em testemunhá-la sem associar uma vertente ao certo ou melhor e a outra ao errado ou pior, e sem cair na tentação de construir uma escala. Como a escala é geralmente deduzida e padronizada com base na interpretação masculina de dados de investigações levadas a cabo predominante ou exclusivamente por homens, há uma tendência para encarar o comportamento masculino como a norma e o feminino como uma forma de desvio da mesma (Gilligan, 1983:14). A própria mulher pode pôr em causa os seus valores e alterar os seus julgamentos, por deferência para com os outros. Esta deferência, porém, para além da subordinação social, revela também a essência da moral feminina, que assenta na relação e, conseqüentemente, na capacidade de escutar e entender a alteridade, na relutância em julgar, na sensibilidade às necessidades do outro e no assumir a responsabilidade pelo cuidar. E é esta sua força moral que acaba por ser interpretada como uma fraqueza (Gilligan, 1983:14-17).

Simultaneamente, vários estudos sobre os estereótipos de papéis sexuais, referidos por Gilligan, indicam que as qualidades frequentemente associadas à maturidade, como a capacidade de pensamento autónomo, de tomada de decisões e de assumir

responsabilidades, são consideradas masculinas e indesejáveis na construção de uma identidade feminina. Naturalmente, este conceito de maturidade é também ele definido do ponto de vista masculino, desvalorizando a interdependência, o afecto e o cuidar, para valorizar a independência da vida laboral (Gilligan, 1983:17).

São muitas as diferenças que Gilligan encontra na forma de construção do *self* masculino e feminino (cf. Gilligan, 1983:33-38). Enquanto que o rapaz se descreve em função da sua posição no mundo, da suas habilidades, crenças, gostos e altura, a rapariga refere também as suas preferências e acrescenta a sua relação com o mundo e o tipo de laços que estabelece para ajudar. O rapaz avalia as suas acções em função de um ideal de perfeição; a rapariga avalia-se em função de um ideal de cuidar do próximo. A rapariga coloca em primeiro lugar a responsabilidade para com os outros e depois para consigo; o rapaz coloca em primeiro lugar a responsabilidade para consigo e depois para com os outros. Para julgar uma acção, a rapariga sente necessidade de a contextualizar; o rapaz tende a julgar em função de regras categóricas rígidas. A rapariga realiza-se na ligação, movimenta-se num mundo de afectos, desejando fazer os outros felizes e tentando não magoar ninguém; o rapaz realiza-se na separação, tentando impedir ser totalmente guiado pelos outros e movimenta-se num mundo da agressão.

Estas diferenças levam a que o perigo, que pode conduzir a uma resposta de agressividade, seja percebido também de forma distinta. A rapariga retrata como perigosas as situações impessoais, de isolamento ou em que o sucesso depende da competitividade; o rapaz vê como perigosas as situações de intimidade, de relacionamento que possam conduzir a uma situação de traição ou rejeição (Gilligan, 1983:42).

Uma outra questão que se coloca ao analisar o desenvolvimento moral feminino prende-se com a ausência de uma voz e de uma linguagem femininas. Não havendo, em

psicologia, um vocabulário específico para falar das experiências da maturidade feminina, não só a mulher terá dificuldade em exprimir-se, como o homem terá dificuldade em entendê-la. Homem e mulher usariam, então, linguagens diferentes que julgam idênticas e descreveriam com palavras idênticas experiências diferentes, o que é forçosamente gerador de mal-entendidos (Gilligan, 1983:173)

Gilligan desenvolveu o seu estudo do desenvolvimento moral feminino com base em entrevistas feitas a mulheres que se encontraram face ao dilema de abortar ou não. As entrevistas foram feitas aquando da tomada de decisão e um ano depois. A investigadora sublinha que o momento em que as entrevistas foram realizadas era muito particular e que a amostra era pequena e não representativa de uma população mais vasta, pelo que, em pesquisas posteriores, deveriam ser introduzidas variáveis de cultura, tempo, ocasião e género, bem como estudos longitudinais para validar e refinar as primeiras observações (Gilligan, 1983:126).

Para a psicóloga americana, a justiça, a separação, a autonomia estão para o desenvolvimento moral masculino, como o cuidar, o relacionamento e a responsabilidade pelo outro estão para o feminino. Assim como a forma de encarar a justiça reflecte o estágio de desenvolvimento moral masculino, a forma de vivenciar o cuidado denota o estágio de desenvolvimento moral feminino. Para a menina, o cuidar é importante como forma de obter a aprovação dos outros; para a mulher adulta é importante ajudar e fá-lo «as a self chosen anchor of personal integrity and strength» (Gilligan, 1983:171).

Para a mulher, existe conflito moral quando há responsabilidades conflituantes e a sua evolução moral passa por três estádios que correspondem a três perspectivas diferentes da relação entre o *self* e os outros, sendo a transição obtida através de reinterpretções críticas do conflito entre egoísmo e responsabilidade (Gilligan,

1983:105). A preocupação inicial com a sobrevivência começa a ser encarada, na fase de crise, como uma atitude egoísta, o que leva a uma segunda fase, centrada na bondade, no amor pelo próximo em detrimento de si mesma. Esta negligência por si própria transporta-a para uma crise em que prevalece um sentimento de falsidade e que a leva à compreensão de que o cuidar dos outros implica imprescindivelmente o cuidar de si. Atinge, então, um estágio em que o cuidar e a verdade são entendidos como a forma mais adequada para resolver situações de conflito entre pessoas. Neste processo, as situações de crise funcionam como a hipótese de saída de um círculo vicioso e passagem para um novo estágio (Gilligan, 1983:105-109).

Em síntese, a psicóloga americana identificou três estágios no desenvolvimento moral feminino. Um primeiro estágio, pré-convencional, em que prevalece o desejo de sobrevivência. Um segundo estágio, convencional, em que prevalece a bondade, com sacrifício do sujeito. Um terceiro estágio, pós-convencional, em que domina o princípio da não-violência no sentido de não magoar os outros nem a própria.

São várias as críticas feitas aos estudos de Gilligan. Um dos aspectos criticados prende-se com o facto de a psicóloga ter construído a sua teoria do desenvolvimento moral a partir de experiências de vida, logo, a partir do que é e não a partir do que deve ser (Lourenço, 2002:201). No entanto, não é definido quem, pode ou deve definir o que deve ser. Aliás, Piaget e Kohlberg construíram as respectivas teorias a partir de conversas sobre narrativas que eram fictícias mas verosímeis e não a partir «do que deve ser», mas não são criticados a esse nível. Orlando Lourenço defende que «a solução pelo apelo a uma lei relativamente imparcial (solução de estágio 4 [da proposta de Kohlberg]) é certamente mais justa do que uma solução em termos afectivos (solução de estágio 3)» (Lourenço:2002, 205). Esta crítica parece desvalorizar a equidade e reforçar a teoria de Gilligan de que o homem tende a sobrevalorizar a justiça, em detrimento do

cuidar; por outro lado, como veremos no ponto seguinte, a nova ética, apoiada em estudos de neurobiologia, tende a valorizar os sentimentos e emoções, mostrando a sua estreita relação com a razão.

5. A(s) nova(s) ética(s)

A principal indústria do homem é inventar-se e dar forma a si mesmo.

Fernando Savater

Afirmámos, inicialmente, que os avanços da ciência criaram a necessidade de uma nova ética e que esta começara já a vislumbrar-se. Ironicamente, trata-se de uma ética que, como veremos, tem muitos dos traços identificados por Gilligan no desenvolvimento moral feminino.

A nova ética emergente tem por suporte uma aparente fraqueza do ser humano. Somos, provavelmente, a espécie mais prematura, a que nasce menos especializada. Se temos uma programação biológica, enquanto espécie, já enquanto humanos temos de nos auto-programar e deixar que o meio nos programe (Savater, 2004). A nossa condição de seres inacabados oferece, em contra-partida, uma imensa disponibilidade de renovação e de adaptação. Se os nossos membros e órgãos têm poucas capacidades, podemos compensar essa carência construindo ferramentas; se os nossos instintos são, aparentemente, insuficientes, podemos complementá-los com a razão e até, quando se tornam obsoletos e se transformam numa forma de bloqueio da evolução, podemos

contrariá-los através do que Savater designa como a contraprogramação simbólica (Savater, 2004 A).

Sem liberdade não há poder e sem poder não há lugar para a responsabilidade. A nova ética é orientada pela responsabilidade acrescida que se alimenta do crescente poder que o inesperado desenvolvimento do *homo faber* acrescentou ao *homo sapiens*. As éticas anteriores desenvolviam-se num universo em que a natureza era – ou parecia ser - soberana e a humanidade não se sentia responsável por ela. A *techné*, por seu turno, limitava-se a servir as necessidades imediatas, visando fins bem determinados e com consequências previsíveis e reversíveis. Essa não era, também, a área da ética, à excepção da medicina (Jonas, 1998). Nos últimos tempos, porém, a ciência e a tecnologia evoluíram de tal forma que as suas consequências ultrapassam em muito os objectivos, o tempo e o lugar da génese, para além de se terem tornado cumulativas e, muitas vezes, irreversíveis. E também a estética voltou a ser questionada pela ética. Ainda recentemente o mundo se revoltou contra a instalação do artista costa-riquenho Guillermo Vargas, conhecido como Habacuc, que atou um cão vadio e doente, deixando-o morrer à fome, na frente dos visitantes de uma exposição, em Manágua, Nicarágua, em Agosto de 2007.⁵¹

Vimos que o agir era determinante para o conceito de moral e de ética. A mudança do sentido e da amplitude do agir humano implica uma mudança na moral. Esta alteração estende a ética para além da esfera do privado e confere-lhe um forte papel na esfera pública da política. É necessário que o indivíduo tenha consciência das consequências do seu agir, quando associado ao de terceiros. Durante muito tempo,

⁵¹ Tendo o artista sido convidado para representar o seu país na «Bienal Centroamericana», nas Honduras, em 2008, foi feita uma petição *on-line* a solicitar a sua expulsão; foram recolhidas 2.746.748 assinaturas. Esta reacção só se justifica, a nosso ver, porque estamos perante uma nova ética, menos antropocêntrica (o artista pretendia, alegadamente, homenagear Natividad Canda, que falecera vítima do ataque de um *rottweiler*). Se a atitude do artista o faz recuar a um conceito de justiça anterior à lei de talião, a reacção de quem assinou a petição já se enquadra numa ética de responsabilidade.

julgou-se que a natureza era uma generosa fonte inesgotável; hoje sabemos que o pouco mal que cada indivíduo lhe tem feito, o pouco que cada humano se tem servido dos seus recursos levou já ao extermínio de espécies animais e vegetais e à degradação aparentemente irreversível dos recursos hídricos e da atmosfera, para falar apenas de algumas consequências mais evidentes.

Num mundo que se afirma cada vez mais global e em que as preocupações ecológicas se avolumam na proporção directa da consciência do desrespeito que existe relativamente ao meio, num mundo em que é crescente a consciência de que as opções que hoje tomamos se vão repercutir nos séculos vindouros, a dimensão moral ultrapassou não só as fronteiras geográficas e temporais do aqui e agora como também as do humano. Não podemos ignorar as consequências que os nossos actos têm sobre o ecossistema em termos imediatos mas também a longo prazo, o que, por outro lado, é difícil prever:

Quando pensamos no futuro do mundo, temos sempre em mente a situação que ele virá a alcançar se prosseguir na direcção em que o vemos agora mover-se; não nos ocorre que a sua marcha é sinuosa e não em linha recta, e que a sua direcção, constantemente se altera. (Wittgenstein, 1996:15).

Esta nova ética de responsabilidade para com o devir (para com o que ainda não é) levanta, desde logo, duas questões: por um lado, pede-nos uma maior criatividade e um raciocínio ético mais complexo, posto que temos de avaliar o impacto das nossas acções ou omissões num espaço e tempo desconhecidos; por outro lado, é um maior exercício de generosidade, posto que se trata de uma ética sem reciprocidade, ao contrário dos conceitos tradicionais. Neste modelo, a relação direito/dever deixa de ter cabimento, posto que não faz sentido falar dos deveres do futuro para connosco, nem nas suas reivindicações, face a nós, e podemos apenas teorizar sobre os nossos eventuais deveres

para com o devir, uma vez que não temos certezas sobre quais serão as necessidades, as dificuldades, os anseios, no futuro.

Toute vie revendique de vivre et peut être est-ce là un droit qu'il faut respecter. Ce qui n'existe pas n'élève pas de revendications, c'est pourquoi ses droits ne peuvent pas non plus être lésés. Il se peut qu'il les ait dès lors qu'il existe, mais il ne les a pas encore en vertu de l'éventualité de son existence future. Avant tout, il n'a pas le droit d'exister, avant même d'exister effectivement. La revendication d'être commence seulement avec l'être. Or c'est précisément à ce qui n'est pas encore que l'éthique cherchée a affaire et *son* principe de responsabilité doit être indépendant aussi bien de toute idée d'un droit que de celui d'une réciprocité [...] (Jonas, 1998: 87).

Para a filósofa Hannah Arendt, a humanidade está prisioneira entre a irreversibilidade do passado e a imprevisibilidade do futuro.

A única solução possível para o problema da irreversibilidade – a impossibilidade de se desfazer o que se fez embora não se soubesse nem pudesse saber o que se fazia – é a faculdade de perdoar. A solução para o problema da imprevisibilidade da caótica incerteza do futuro está contida na faculdade de prometer e cumprir promessas. (Arendt, 2001:289).

Tanto o perdão como a capacidade de cumprir as promessas são indispensáveis na construção do futuro. Sem o perdão, ficaríamos paralisados, prisioneiros para sempre de um único acto e das suas consequências. Como sublinha a filósofa da condição humana, se retirarmos a vertente religiosa da mensagem de Jesus de Nazaré, é essa a grande lição da sua vida; só a capacidade de perdão pode ser promessa de futuro. Sem a capacidade de cumprir as promessas, perderíamos a nossa identidade e sucumbiríamos na deriva das nossas contradições⁵² (Arendt, 2001).

⁵² Os sucessivos incumprimentos de promessas eleitorais parecem ser uma das causas do descrédito em que caiu a política partidária, junto de certas camadas da população, bem como da desmobilização destas não só no acto eleitoral como na actividade político-partidária, em geral.

Aos anteriores princípios éticos, incluindo o imperativo categórico de Kant, que visavam uma alteridade que partilhava com o sujeito um mesmo tempo, Jonas contrapõe o princípio da responsabilidade, que formula nos seguintes termos:

«Agis de façon que les effets de ton action soient compatibles avec la Permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre»; ou pour l'exprimer négativement: «Agis de façon que les effets de ton action ne soient pas destructeurs pour la possibilité future d'une telle vie»; ou simplement: «Ne compromets pas les conditions pour la survie indéfinie de l'humanité sur terre»; ou encore, formulé de nouveau positivement: «Inclus dans ton choix actuel l'intégrité future de l'homme comme objet secondaire de ton vouloir» (Jonas, 1998:40).

A preservação da terra, para o futuro, pode ser interpretada do ponto de vista antropocêntrico – conservá-la só em função da sobrevivência da espécie humana – ou no sentido de preservar todo o não humano pelo respeito directo para com este. Agora que a humanidade obteve o poder para destruir a biosfera, recebe a consequente responsabilidade pela sua preservação⁵³. Mas este continua a ser um imperativo antropocêntrico, posto que visa a defesa e continuação da espécie humana, o que, como o próprio autor reconhece, é difícil de sustentar fora de uma religião. Além disso, a própria essência da natureza humana parece estar à beira de grandes transformações: «l'ère bio-technique ouvre la possibilité de transformations sur et dans la nature même de l'humain.» (Morin, 2004:81). A biologia de síntese com vista à criação de vida a partir do artificial, o desenvolvimento da neurobiologia, a descodificação do genoma humano e as manipulações genéticas, a procriação por esperma de dadores anónimos, as «barrigas de aluguer», as incubadoras, as fecundações *in vitro*, a congelação de óvulos e

⁵³ Atendendo a que sabemos hoje que os actos anteriores têm já algumas consequências irreversíveis, não será de colocar de parte a hipótese de a humanidade ter de decidir um dia procurar um outro planeta para habitar – aliás, estão já sendo desenvolvidas experiências com esse objectivo.

de esperma, a clonagem, a proximidade de programação genética do sexo e de traços físicos e psicológicos, as intervenções bioquímicas no sentido de alterar estados de espírito, desejos, medos e outras características da personalidade, o desenvolvimento da inteligência artificial, a crescente autonomia e capacidade de auto-organização das máquinas e a nanotecnologia não deixarão de se fazer sentir na (re)definição do conceito de humanidade e colocam-nos, desde já, sérios dilemas éticos (Morin, 2004). Toda esta evolução pode ir no sentido de libertar a humanidade e de lhe permitir dedicar-se a uma vida «poética» e de desenvolvimento moral e espiritual; mas não se pode colocar de parte a hipótese de a evolução vir a ser colocada ao serviço de um ditador ou até a probabilidade de as máquinas se autonomizarem e passarem a dominar o seu criador (Morin, 2004), como a antecipação científica já amplamente tem retratado na literatura e no cinema. Aliás, o próprio conceito de máquina, em oposição ao de utensílio ou instrumento, aponta nesse sentido. O utensílio ou instrumento não existe sem a mão que o anima, que determina o seu ritmo. Antes da revolução industrial, estivesse a trabalhar com o tear ou o martelo ou a agulha ou a serra, era o ser humano quem traçava o sentido e a cadência do movimento; era o ser humano que geria as pausas – fosse para conversar, para ir ocupar-se de outra tarefa ou para responder a alguma outra necessidade pessoal. No caso da máquina, é esta que determina o ritmo do ser humano, o que surge magistralmente retratado em «Modern Times», de Charles Chaplin (1936), através do operário que não pode parar sequer para se coçar e que, saído da fábrica, continua a executar os mesmos movimentos. O utensílio é um meio cuja construção e organização são determinadas pelo fim, fim esse que é de curta duração e que, uma vez atingido, perde o significado para se transformar em meio (Arendt, 2001). A máquina tornou-se num fim que organiza os meios, inclusivamente os humanos. O humano, que era o fim último e a medida de todas as coisas, transforma-se,

em alguns casos, num meio, cujo fim último é a máquina. Os sucessivos despedimentos que têm tido lugar em várias cadeias de montagem poderão ser um reflexo desse tipo de raciocínio.

Na nova ética, o saber torna-se uma obrigação e o reconhecimento da ignorância uma obrigação do saber. Para além da consciência das consequências das nossas acções ou omissões, é imperioso que reconheçamos as limitações do conhecimento ou mesmo a dificuldade da previsão dessas consequências, posto que o carácter inédito do agir impede o recurso à experiência do passado. A nova ética necessita, pois, de articular a necessidade de tomar riscos, com o dever de tomar precauções. Foram já várias as acções julgadas salutares que tiveram consequências perversas e inesperadas o que, por sua vez, implica redimensionar a relação meios-fins: há meios que acabam por subverter os fins e há meios que nenhum fim deveria justificar (Morin, 2004).

A nova ética deverá, igualmente, ter a flexibilidade de se adaptar a novas situações geradas pelo acaso e pela deriva do devir, adiando objectivos mais gerais para se ocupar de outros mais prementes ou mudando mesmo o seu curso, posto que não podemos determinar com exactidão as consequências da acção (Morin, 2004). É o pensamento complexo que a orienta, que a alimenta; ligando os vários saberes, o pensamento complexo gera uma ética de solidariedade e de responsabilidade, uma ética de compreensão e de pacificação das relações humanas, uma ética que permite compreender as incompreensões.

Morin identifica três ramos nesta ética: «auto-éthique / socio-éthique / anthropo-éthique» (Morin, 2004:69). A auto-ética forma-se ao nível da autonomia individual, no espaço deixado pelo desaparecimento das certezas absolutas, na consciência das incertezas e das contradições éticas, na negação de uma entidade superior que dite as nossas responsabilidades e na integração destas em nós próprios, alimentadas por forças

vivas como as psico-afectivas, as antropológicas, as sociológicas e as culturais: «L'auto-éthique est d'abord une éthique de soi à soi, qui débouche naturellement sur une éthique pour autrui.» (Morin, 2004: 101).

Não devemos confundir a auto-ética com egoísmo. Aliás, como sublinha Peter Singer,

é um erro ver a natureza como uma luta de vida e de morte em que aqueles que apenas se preocupam com a sua comida, segurança e satisfação sexual sairão forçosamente vencedores, eliminando os restantes. [...] Não estamos biologicamente determinados a pensar e a agir da forma tacanhamente egoísta que a perspectiva popular sugere. (Singer, 2006:167-168).

A auto-ética não descarta o outro mas também não relega nele as responsabilidades pelas acções; assume-a, porque tem a liberdade e o poder necessários para tal. Esta «privatização da ética» por parte do individualismo deve ser entendida sempre em função de uma maior responsabilidade atribuída ao indivíduo.

A socio-ética alimenta-se da auto-ética. O sentido de responsabilidade do indivíduo leva-o à cooperação com o grupo, à solidariedade (Morin:2004). É a ética da democracia e esta apoia-se na cidadania. A cidade é uma construção humana que opõe, à imutabilidade da natureza, a permanente mudança; à comunhão, a clausura e o isolamento à comunhão; ao imperecível, o perecível. Para comunicar, o *homo faber* criou o mercado de trocas (Arendt, 2001). O mercado de trocas levou-o à sociedade de consumo. Para que a cidade funcione, é necessário encontrar outras estratégias de comunicação e de mútua responsabilização, que poderão passar pelo desaparecimento das fronteiras, face à mundialização. Como sublinha Damásio,

os mais recomendáveis comportamentos humanos não são necessariamente impressos nos circuitos neurais sob o controlo do genoma. A história da nossa civilização é, de certo modo, a história de

uma tentativa persuasiva de oferecer os melhores de entre os nossos sentimentos morais a círculos cada vez mais largos da humanidade, para além das restrições do grupo, de forma a abranger, eventualmente, a humanidade inteira. (Damásio, 2003:188)

A burocracia e a especialização, que chegaram com a cidade, facilitam a desresponsabilização, se não forem cimentadas numa sólida cidadania – é talvez esse o ponto fraco das democracias.

A antro-po-ética é a ética do humanismo planetário. Também ela é mediatizada pela auto-ética e explica-se à luz da antropologia. A antro-po-ética visa assumir a condição humana, nas suas dualidades e na sua integração planetária (Morin, 2204).

Na nova ética, não vemos o prazer perseguido mas assistimos a revisões de prioridades. Aumentado o sentido de responsabilidade para consigo e para com o outro – seja ele humano ou não, o prazer do *foie-gras* desvanece-se perante a imagem do ganso em sofrimento; o desejo de papel descartável, na cozinha, é anulado face à vontade de preservar as florestas. O *homo ludens* é valorizado e passa a ter direito a um mais amplo espaço de actuação mas também uma mais ampla responsabilidade.

Em suma, assiste-se à emergência de uma ética da «re-união», da articulação entre a abstracção e a *praxis*, entre o passado, o presente e o futuro, entre o humano e o não humano, entre o indivíduo e a comunidade e a espécie, entre o respeito por si e o respeito pelo outro. Uma ética da compreensão, o sexto dos sete saberes que Morin elege como necessários à educação do futuro (Morin, 2000). Uma ética de gestão de ambiguidades e antagonismos conflituosos. Uma ética anti-talião e sem soberano que a determine. Uma ética capaz do perdão e que abdica da punição. Uma ética da renovação de oportunidades, de recomeços. Uma ética da relação, do diálogo, do consenso, da solidariedade, do respeito pelo outro, na sua diversidade e identidade, e do respeito pelo próprio, assumindo a responsabilidade da sua auto-construção. Uma ética do género

humano, enquanto tríade indivíduo/sociedade/espécie, que ajude a humanizar a humanidade, assumindo a sua «inclusão indissociável na biosfera» (Morin, 2000:114). É uma antropo-ética que visa «alcançar a unidade planetária na sua diversidade» (Morin, 2004:106). É uma ética da paz⁵⁴. É, sobretudo, uma ética da modéstia, que se coloca ciclicamente em causa, não movida por tendências niilistas mas pelo desejo de regeneração, de combate à «moralina»: «L'éthique n'est jamais acquise, elle n'est pas un bien dont on est propriétaire, elle doit sans cesse se régénérer et elle se régénère dans la boucle.» (Morin, 2004:214).

6. Uma escola de valor(es)

É verdade que o professor detém poderes de um quase Pigmaleão: pode ajudar a desenvolver nas crianças e nos adolescentes, seus alunos, a confiança em si mesmos e nos outros, o deslumbramento perante a vida e a aprendizagem, a vontade de deixar um testemunho benéfico no mundo; como pode contribuir para destruir a chama da curiosidade de aprender, da vontade de viver, da confiança em si e nas suas possibilidades de crescer e de se aperfeiçoar.

Maria Emília Brederode Santos

⁵⁴ A administração Bush, ao inventar o conceito de guerra preventiva deu um péssimo exemplo que, felizmente, as últimas eleições mostraram não ter tido o eco que o então presidente dos EUA desejava. Face às várias ameaças que representam as armas nucleares e a guerra química, a única solução possível é o diálogo, através de um organismo que seja reconhecido como representativo. Permitir que uma nação ataque «preventivamente» um país que não constitui ameaça e que não desenvolve conflitos bélicos fora das suas fronteiras, não pode ser justificado por nenhum código moral e é uma forma de violência que apenas pode gerar violência - e apenas pode ser evitada através da colaboração de todas as nações

Uma primeira questão que se impõe colocar prende-se com a delimitação do papel da escola na formação moral. Até que ponto a escola pode, até que ponto a escola deve influenciar o perfil moral de alunas e alunos? E em que contexto?

Parece, hoje, inevitável que a escola assuma uma forte dose de responsabilidade neste aspecto da formação. Como lembra Maria Emília Brederode,

Numa sociedade rural, a criança é educada essencialmente pela família. A escola representa uma pequena parcela do seu tempo, a inserção na vida activa faz-se através da família. Uma sociedade predominantemente urbana, como é a sociedade portuguesa actual, arrasta o deslocamento das famílias para a cidade e sobretudo para os seus bairros limítrofes (o epíteto de «dormitórios» sugere bem a actividade quase exclusiva em que os seus habitantes se juntam). A principal actividade social da criança é, assim, dentro da escola ou na rua por entre uma vizinhança que a desconhece e ignora. Por outro lado, o prolongamento da escolaridade obrigatória, as crescentes exigências profissionais e a ameaça do desemprego fazem com que a escola seja frequentada durante cada vez mais tempo [...] Assim, a escola é o principal meio de socialização da criança em que é possível – e inevitável – desenvolver ou coarctar a sua formação moral. (Santos, 1985:22)

A este aspecto, há hoje, a nosso ver, a acrescentar dois importantes factores: a televisão e a *internet*. São meios de comunicação a que as crianças e adolescentes têm fácil acesso e têm-no independentemente da mediação de adultos/pedagogos. Não cabe aqui dissertar sobre a programação dos vários canais, nem no perigo que pode representar uma informação em rede a que qualquer pessoa acede, quer como destinador quer como destinatário. Vários estudos têm vindo a ser publicados sobre estes dois temas. Cabe, aqui, sim, dizer que compete à escola fornecer aos alunos e alunas os instrumentos com que possam aproveitar desses meios de comunicação os aspectos formativos, e construir defesas contra os nefastos. E isto aplica-se a várias áreas do

saber e do ser, nomeadamente no que diz respeito à construção de um sistema de valores.

A formação moral sempre fez parte do currículo oculto contudo, durante muito tempo, apenas a formação para uma moral religiosa fazia parte do currículo explícito. Actualmente, a formação moral está incluída neste. Ou seja, faz parte das intenções expressas pelo ME. Para além de ela poder integrar disciplinas como Educação Moral ou Educação para a Cidadania, pretende-se, sobretudo, que ela seja uma preocupação transversal a todos os currículos.

Isto levanta várias ordens de problemas:

Desde logo, fazer parte do currículo – sobretudo se não enquadrada numa disciplina específica – não garante a sua efectividade. Por outro lado, importa saber até que ponto o currículo oculto é coerente com o currículo expresso. Vários estudos têm demonstrado a recorrência de contradições a este nível. No início da investigação consultámos a L.B.S.E e os programas do Ensino Básico, bem como bibliografia sobre os mesmos, ao nível da preocupação com os valores. Concluímos que não há articulação, situação que se agrava se analisarmos os manuais escolares e as práticas pedagógicas.

Um outro problema que se coloca é o de saber quais os valores e como devem ser veiculados pela escola. Como sabemos, a Escola tende a ser endoutrinadora. Falo da instituição em geral e de alguns docentes em particular.

Mas tão grave quanto a endoutrinação é a atitude que aparentemente se lhe opõe: a ignorância ou uma alegada imparcialidade face ao problema. Querer acreditar que não se transmitem valores, que se é imparcial, é transmitir os nossos valores de forma descontrolada.

No nosso caso, temos consciência de que uma boa parte das nossas opções, no âmbito da docência, são determinadas pelo nosso sistema de valores. Não é inocentemente que escolhemos uma metodologia e não outra, um modelo de avaliação e não outro, uma notícia, um poema, uma imagem, uma composição musical e não outros. E tentamos, normalmente, deixar claro perante as alunas e os alunos quais as motivações subjacentes a cada escolha, incluindo os valores. Não para lhes impor mas para não lhes transmitir no currículo oculto e para permitir uma reflexão sobre os mesmos.

Quanto à problemática de quais os valores a transmitir, remete-nos para as chamadas correntes da «clarificação de valores», surgidas nas décadas de 60 e 70 e desenvolvidas sobretudo nos Estados Unidos. Partem de dois pressupostos aparentemente contrários:

por um lado, é impossível e indesejável, numa sociedade pluralista como a americana, a existência de valores únicos e consensuais [...] por outro lado, tal pluralidade de valores engendra frequentemente uma confusão de valores nos jovens que não lhes permite compreender o seu papel na sociedade, o que se traduziria por um comportamento apático, confuso ou irracional (Santos, 1985, p:109).

Este problema não se colocava nas Escolas Portuguesas do Estado Novo, que eram doutrinadoras, impunham uma moral dogmática, a católica, e ignoravam a diferença. Nos primeiros anos do pós-25 de Abril, apesar da liberdade democrática e da defesa (teórica) do direito à diferença e às liberdades de credo e de expressão, e embora se começasse a notar uma falta de coerência entre os valores defendidos e os veiculados no currículo oculto, a diversidade cultural das escolas, sendo bastante menor do que a actual, levantava menos problemas em termos das diferenças – ainda que, geralmente, com o sacrifício das minorias, quando existiam.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 30 de Agosto de 2005, reflecte a preocupação do legislador com a responsabilidade do Estado no desenvolvimento moral ao longo dos vários anos de escolaridade. Este aspecto é referido em muitos dos artigos. Numa tentativa de síntese, diríamos que a referida Lei de Bases determina que

3. - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

- a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
- b) O ensino público não será confessional; (Cap. I, Artigo 2º, ponto 3).

À luz da mesma lei, compete ao sistema educativo português

- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;» (Cap. I, Artigo 3º).

A defesa de um sistema de ensino que assuma a educação integral dos jovens, incluindo os planos cívico e moral, tendo em vista a formação de cidadãos e cidadãs livres e intervenientes, formação essa construída com base no respeito pelas diferenças e sem imposição de uma doutrina, é transversal à LBSE.

Não podemos, porém, deixar de sublinhar o que parece uma contradição ou, eventualmente, um lapso: No Artigo 7º, é indicado, como objectivo do ensino básico,

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido

moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social. (LBSE, Cap. II, Art. 7º).

À semelhança do que aparece em outras partes do documento, a preocupação com o desenvolvimento moral deverá estender-se a todo o ensino básico, segundo este Artigo. Porém, no Artigo 8º, dedicado á «Organização», determina-se para o primeiro ciclo do ensino básico

o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora. Art. 8º, alínea *a*) ponto 3 .

A educação moral e cívica só são referidas relativamente ao 2º ciclo:

Para o 2º ciclo, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e **a educação moral e cívica**, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes» Art. 8º, alínea *b*) [sublinhado nosso].

Felizmente, o CNEB, a entrar em vigor no próximo ano lectivo, não deixa de fora a formação moral e cívica relativamente ao 1º ciclo.

Um outro aspecto que parece poder levantar problemas de operacionalidade é a defesa de um ensino não confessional, em que o Estado assume que «não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.» Esta é a posição correcta de uma escola laica. Porém, vários autores defendem que não é possível existir uma educação neutra em termos de valores, o que coloca, obviamente, problemas de

operacionalização do princípio referido. Por nos parecer bastante importante, retomaremos esta problemática no final deste capítulo.

Importa, agora, verificar até que ponto o CNEB reflecte e concretiza as directivas da LBSE.

Logo nas «competências gerais» encontramos, ente outros «princípios e valores orientadores do currículo», «a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social»; «a participação na vida cívica de forma livre, responsável e crítica»; «o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções»; «a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural»; «a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros». Porém, na lista de competências gerais que o aluno ou aluna deverá ter adquirido à saída da educação básica, não há nenhuma referência directa, explícita, às questões cívicas e morais. Apenas indirectamente podemos considerar que estas estão contempladas, quando se determina que a criança deverá ser capaz de «(1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas quotidianos»; «(7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões»; «(8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa»; «(10) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns». Estes enunciados são suficientemente vagos para serem interpretados de forma a incluir o desenvolvimento moral e cívico, no caso dos docentes motivados para essa vertente, mas permitindo, também, negligenciar esse aspecto da formação, por parte de quem esteja menos sensibilizado para tal. Tanto mais que depois é especificada a operacionalização de cada competência, sendo afirmado que elas deverão ser transversais às várias áreas curriculares, mas a educação cívica e a

educação moral não fazem parte das áreas elencadas, que são: Língua Portuguesa; Línguas Estrangeiras; Matemática; Estudo do Meio; História; Geografia; Ciências Físicas e Naturais; Educação Artística, subdividida em Educação Visual, Expressão Dramática/Teatro, Música e Dança; Educação Tecnológica; Educação Física. Assim, a «operacionalização transversal», a «operacionalização específica» e as «acções a desenvolver por cada professor» enumeradas no CNEB remetem apenas, explicitamente, para as áreas anteriormente enumeradas. Sabemos que uma prática docente assente no tipo de acções indicadas pode ser facilitadora de um desenvolvimento cívico e moral, mas, neste caso, estes permanecerão no currículo oculto e à mercê da sensibilidade de cada docente.

Não sendo especificada uma área dedicada ao desenvolvimento cívico e moral, este deverá ser transversal e estar presente em todas as áreas referidas, mas isso não é garantido no texto do ME. No que diz respeito à língua Portuguesa, é nas indicações das «Experiências de aprendizagem» que o docente se poderá apoiar para contemplar essa vertente da formação mas, uma vez mais, apenas se se encontrar sensibilizado para tal.

As situações educativas em que se deseja que os alunos participem são:

- Audição orientada de registos diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes;
- Audição orientada de registos de diferentes variedades do português;
- Actividades de planeamento e de produção de diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade;
- Actividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção (debates, exposições, entrevistas, sínteses...);
- Actividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de textos;
- Actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento;

- Actividades de escrita usando materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito;
- Actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos;
- Actividades de reflexão e descoberta de unidades, regras e processos da língua;
- Actividades de reflexão sobre a qualidade linguística e a adequação das produções orais e escritas com vista à autonomia na autocorreção (ME, CNEB:22).

Sublinhamos, porém, que as preocupações com a formação integral do ser, nomeadamente nas vertentes cívica e moral, tão presentes na LBSE, começam a desvanecer-se na explicitação do currículo. Este processo de perda de destaque ir-se-á agravando, na medida em que nos aproximamos do momento fundamental da educação, que é a interacção em sala de aula. Como aprofundaremos no Capítulo IV, é na articulação do conto maravilhoso tradicional oral com as actividades anteriormente referidas que o podemos usar para o desenvolvimento do raciocínio ético.

Actualmente, a realidade escolar alterou-se significativamente. Por um lado, segundo um estudo da DGIDC/ME de 19 de Dezembro de 2005, o ensino é frequentado por alunos de 120 nacionalidades a que correspondem 80 línguas diferentes. Por outro lado, ainda, há uma crescente preocupação entre os docentes em respeitar as diferentes culturas representadas por esses alunos.

Uma vez mais, o desenvolvimento de um raciocínio ético se apresenta, aos nossos olhos, como o melhor caminho para conciliar e rentabilizar a riqueza da heterogeneidade da escola do século XXI.

CAPÍTULO II

O Conto Maravilhoso Tradicional de Transmissão Oral

[...] trespassada por uma história que passou por mim e me deixou a marca da sua existência.

Ana Castellano

1. Introdução

Ao longo dos tempos e disseminada por toda a parte do planeta, a transmissão oral do que aqui designaremos como conto maravilhoso tem estado presente na vida cultural das diferentes sociedades humanas. Há testemunhos da sua existência desde os primórdios da escrita e mesmo antes desta, a acreditar na interpretação que alguns autores fazem de imagens que chegaram até nós, e pela comparação com comunidades sem escrita, contemporâneas. Ainda hoje encontramos narrativas cuja relação entre si é evidente em diversos pontos do planeta, das sociedades sem escrita àquelas em que se produz tecnologia de ponta.

Será o conto um sobrevivente do devir dos tempos ou um alicerce da própria sobrevivência humana?

2. Contar para viver, viver para contar

«A continuação é ainda é mais surpreendente», respondeu Scheherazade, «e veréis que assim era se o sultão me deixasse viver ainda hoje e permitisse que o acabasse de contar na próxima noite.» Schahriar, que escutara Scheherazade com prazer, disse para si mesmo: «Esperar hei-de até amanhã; acabarei por mandá-la matar de pois de ouvir o fim da história.»

[...] «Bem vejo, amável Scheherazade, que sois inesgotável de historiazinhas», disse-lhe. Há bastante tempo que me divertis com elas; acalmastes a minha cólera e renuncio de boa vontade, em atenção para convosco, à lei cruel que me impusera; recoloco-vos inteiramente nas minhas boas graças e quero que sejais olhada como a libertadora de todas as jovens que deviam ser imoladas ao meu justo ressentimento»

In As Mil e Uma Noites

Durante mil e uma noites, Schahriar deixa que Scheherazade viva, para poder contar; durante mil e uma noites, Scheherazade conta, para que Schahriar a deixe viver. Embora se trate de uma situação ficcionada, consideramos que o início e o fim de *As Mil e Uma Noites* reflectem bem a importância do contar. A abrir *Vozes do Deserto*⁵⁵, de Nélide Piñon, lemos «SCHERAZADE NÃO TEME [*sic*] a morte. Não acredita que o poder do mundo, representado pelo Califa, a quem o pai serve, decreta por meio de sua morte o extermínio da sua imaginação» (Piñon, 2007:7). Esta afirmação lembra os versos de Carlos de Oliveira «Se ao morrer o coração/morresse a luz que lhe é querida / sem razão seria a vida, / sem razão». A importância da palavra e da imaginação têm sido sublinhadas, por várias formas, ao longo dos tempos. Lembremos a afirmação com que se inicia o Prólogo do Evangelho segundo S. João, «No princípio era a Palavra» (João 1:1), e o grito de Maio de 68, «A imaginação ao poder!». Em *As Mil e Uma Noites*, é pelo verbo da imaginação de Scherezade, pela força da sua palavra narrativa, que a

⁵⁵ Nesta obra, Nélide Piñon imagina e relata o que se passa no íntimo de Scherezade.

protagonista se vai libertando e às outras mulheres. O desejo de ouvir o conto inacabado leva o sultão a prolongar a vida de Scherezade (e a poupar a de outras potenciais vítimas), até à libertação total.

Na sua obra, Nélide Piñon põe em evidência um dos aspectos de *As Mil e Uma Noites* muitas vezes esquecido: o poder da palavra feminina - a palavra narrativa, a palavra da imaginação. É na palavra que está o poder sedutor de Scherezade: «Apesar dos ornamentos escolhidos pela irmã, ela empalidece a cada dia, seu brilho está nas palavras com que conta as histórias» (Piñon, 2007:84).

O conto maravilhoso é, antes de mais, uma narrativa e a narrativa, em sentido lato, é uma forma de comunicação dominante e imprescindível na socialização. Todos precisamos de narrar factos, todos gostamos de narrar. Todos temos um «estilo próprio» de narrar. Experiências recentes têm vindo a debruçar-se sobre a importância da narrativa em geral e de formas específicas de narrativa, como os contos maravilhosos ou as fábulas, em campos como a pedagogia e a psicoterapia e, até, a gestão⁵⁶. Enzenberg (2005) criou duas personagens, o pequeno Robert, que não gosta de matemática, e o Diabo dos Números, para, através de uma narrativa, ensinar matemática. Cristina Taquelim conta, no decurso da entrevista que nos concedeu, que se socorreu muitas vezes do reconto oral para motivar os seus alunos do ISPA: «nos vinte minutos que se seguiam a uma história, o grupo abria e a absorção daquilo que eu queria dizer, em termos teóricos, era muito mais ampla e muito mais eficaz» (Anexo V, p. 79). Em *Psicoterapia, discurso e narrativa: a construção conversacional da mudança*

⁵⁶ Em *Os Três Porquinhos Gestores. Contos de fadas para gestores a sério*, (Mayer e Mayer, 2007) os autores partem de narrativas tradicionais e de autor presumidamente conhecidos por um vasto público para transmitir noções de gestão. Os títulos de contos apresentados são os seguintes: «Caracóis de Ouro e os Três Ursos», «João e o Pé de Feijão», «O Capuchinho Vermelho», «Os Três Porquinhos», «Rumpelstiltskin», «O Fato Novo do Imperador», «A Menina dos Fósforos», «Hansel e Gretel», «As Doze Princesas Bailarinas», «A Bela Adormecida», «O Patinho Feio», «A Lebre e a Tartaruga», «O Gato das Botas», «O Firme Soldado de Chumbo», «O Pintainho», «Pedro e o Lobo», «A Princesa e a Ervilha», «Cinderela», «A Lenda da Flauta Mágica», «O Sapateiro e os Duendes», «A Bela e o Monstro», «A velha e o Porco», «Os músicos de Bremen», «A Branca de Neve e os Sete Anões», «Os Três Carneirinhos», «A Galinha dos Ovos de Ouro», «Sopa de Pedra».

(Gonçalves e Gonçalves, 2001), encontramos um conjunto heterogéneo de textos em que se aborda a forma como o construtivismo se socorre de diferentes modelos de terapia narrativa, em que terapeutas e «clientes» se contam histórias tendo como objectivo a mudança. Em *Histórias que Ajudam a Crescer. Contos pedagógicos para os pais se aproximarem dos filhos* (Domènech e Estivill, 2007), a psicopedagoga e o pediatra e neurofisiólogo propõem uma série de narrativas para serem contadas pelos pais às crianças, com vista a superar problemas muito específicos⁵⁷. Cristina Bacchilega (1997) faz referência ao uso dos contos na superação de traumas psicológicos: «Professional storytellers have been instrumental in helping abused children move beyond a burned-by-guilt stage.» (Bacchilega, 1997: 2). O psiquiatra Pierre Lafforge usa o conto maravilhoso para «aider des enfants sans communication repérable.» (Lafforge, 1995:7).

Seria curioso fazer um estudo, do ponto de vista da neurologia, sobre os efeitos do narrar e do ouvir narrar contos maravilhosos, nomeadamente os efeitos ao nível dos neurónios-espelho⁵⁸ – estudo, aliás, que ainda desejamos vir a fazer.

Narrar e ouvir narrar são actividades que contribuem para o desenvolvimento integral do ser humano.

Quem narra treina a organização de um discurso coerente, treina a memória e a capacidade de improvisar, a imaginação, a concentração. Aprende a «ler» a expressão de quem escuta, a provocar emoções, a adaptar a narrativa às expectativas, ao gosto, às necessidades do auditório. A «Media Training Worldwide», uma empresa americana

⁵⁷ Há narrativas para fazer face aos seguintes «problemas»: ciúme e rivalidade entre irmão; criança que dorme mal; criança que come mal; filho único; criança que teve um irmãozinho; criança que dorme mal e tem medos: monstros, escuro e sombras, animais, o primeiro dia de escola, pânico cósmico, insegurança e adulto intimidante; criança desobediente; criança temerária; perda de um familiar querido; separação dos pais; criança com complexos; criança adoptada; criança cleptómana; criança hiperactiva; criança mentirosa; criança rebelde, agressiva, violenta; criança solitária; criança gaga; criança incapacitada; criança com enurese.

⁵⁸ O neurónio espelho (também designado como célula espelho) é um neurónio que dispara da mesma forma quando um animal executa um acto ou quando observa outro a executá-lo.

destinada a ensinar a desenvolver as competências comunicativas, verbais e não verbais, para intervenção presencial ou mediatizada, tem, entre os seus produtos, um DVD, com o título «Not for Bedtime Stories», que se propõe ensinar a transmitir ideias, contando histórias. No texto de apresentação do produto, na rede⁵⁹, são enunciadas as seguintes vantagens: «Communicate memorable messages; engage and enlighten your audiences; make your ideas more understandable». São, ainda indicados os seguintes tópicos de aprendizagem:

The 9 essential elements of every story; why stories don't have to be funny; how to turn real experiences and conversations into interesting stories; why stories should not be cut when you are short in time.

Este último ponto, relativo ao imperativo de não resumir, é particularmente importante na interacção entre adulto e criança.

Quem escuta treina a concentração, a imaginação; actualiza o imaginário. Vive, por interposta pessoa, múltiplas emoções que lhe permitem questionar, reflectir sobre as suas próprias vivências, as suas próprias opções. Gostaríamos de sublinhar dois aspectos que nos parecem muito importantes, quando os ouvintes são crianças. Por um lado, através do conto, a criança passa por experiências que teriam consequências irreversíveis e eventualmente nefastas se as confrontasse na realidade; por outro lado, porque o conto vive da palavra e, muito particularmente, da palavra simbólica, a criança retira dele apenas o que tem capacidade de entender. Pela importância que lhe atribuímos, retomaremos este aspecto no terceiro capítulo.

Cristina Taquelim confidencia, durante a entrevista: «comecei a perceber que o contar histórias me ajudava muito a resolver como pessoa [...] e comecei a ter consciência da força, da grande força que os contos tinham e que me ajudavam a resolver» (Anexo V, p. 78-79). António Fontinha assume a mesma posição, declarando

⁵⁹ http://www.mediatrainingworldwide.com/not_for_bedtime.html

«[...] acho que é útil a minha prestação de contador. Acho que é útil para quem em escuta, é útil para mim, porque me ajuda a encontrar-me.» (Anexo IV, p. 57).

A narrativa e o narrador oral ocuparam um papel social de relevo ao longo dos tempos e o poder terapêutico do conto não é uma descoberta recente. Ainda que, de forma diferente, ele tem sido usado para curar males desde tempos muito antigos e ainda o é em sociedades com e sem escrita.⁶⁰; havia contos que eram usados com fins didáticos; havia contos que eram transmitidos às jovens na véspera do casamento, como era o caso dos contos do ciclo do animal noivo; havia contos que apenas podiam ser contados por determinados elementos das comunidades (geralmente o Xamã); havia narrativas que apenas podiam ser contadas num determinado contexto temporal ou espacial; que apenas podiam ser contadas e/ou escutadas por determinados elementos da comunidade, até sob alegada ameaça de morte, tal era o poder mágico atribuído à palavra.

O conto ajuda, também, a manter a coesão social, promovendo a transmissão e comunhão de valores e de saberes. Roger Abrahams afirma, a propósito dos contos africanos:

«Traditional» or «oral» culture, refers to the sharing of an expressive body of knowledge and values. Such traditional pieces of knowledge are passed on primarily by observation, common experience, and explicit word-of-mouth transmission. [...] When I argue, then, that village Africa has maintained an emphatically oral orientation, I mean that because, ideally, everyone knows all the stories, they may be drawn upon through allusion in any kind of interaction. (Abrahams, 1983:20-21).

Também entre nós o conhecimento de contos maravilhosos permite aludir a eles quer em conversas quotidianas, quer em títulos de publicações periódicas, quer na

⁶⁰ Durante a nossa infância, ainda pudemos testemunhar algumas benzeduras em que era narrado um conto, antes de serem feitas as preces e usadas as mezinhas.

publicidade. Expressões como «gata borralheira» ou «bela adormecida» são automaticamente actualizadas por quem as escuta ou lê, até mesmo que não tenha memória de todo o enredo dos respectivos contos⁶¹.

Ainda na entrevista de Cristina Taquelim, é referida a especificidade das narrativas feminina e masculina, embora como algo que se está a perder (cf. Anexo V, p. 96-97). Note-se, porém, que o facto de um conto ser mais frequentemente contado por uma mulher não significa obrigatoriamente que a voz narrativa seja feminina; muitas vezes essas narrativas continuam a veicular o discurso masculino e, mais precisamente, o patriarcal, como sublinha Isabel Cardigos (1996). As abordagens masculina e feminina serão retomadas no ponto das reescritas e no capítulo relativo à literatura para crianças, âmbitos em que são igualmente importantes, não sendo indiferente o olhar que se esconde por detrás das narrativas.

Também ao nível das práticas religiosas a narrativa continua a ter um papel central. São vários os rituais religiosos em que surge um momento importante de narrativa – uma narrativa curta que pretende transmitir ensinamentos geralmente de cariz moralizador; é o que acontece, por exemplo, na homilia da missa católica ou no recurso à *Torah* judaica.

Importante é, também, o momento em que um adulto lê ou conta uma história à criança que está prestes a adormecer. Essa história, contada nesse momento tão importante, não só estreita os laços entre criança e adulto como vai fornecer material enriquecedor dos sonhos que são considerados fundamentais para um desenvolvimento psicológico equilibrado.

Para a criança poder iniciar a aprendizagem do hábito de dormir, é primordial que exista previamente um período, que pode ser de dez a vinte minutos, durante o qual os pais proporcionam à criança um estado

⁶¹ Este tema será desenvolvido no último ponto deste capítulo, «Transversalidade e persistência do conto maravilhoso tradicional».

agradável, afectuoso e de relaxamento, para que ela entre na cama ou no berço o mais calma possível e, assim, concilie o sono *sozinha*.

É nesse período “de relaxamento” que explicar ou ler histórias desempenha um papel importante, já que proporciona à criança aquele estado de tranquilidade que a prepara para iniciar o sono *sozinha*. [...] É o instante que identificamos como «hábito da afectividade». (Domènech e Estivill, 2007:14)

O conto maravilhoso é, antes de mais, uma narração. Narrar, contar, efabular, fazem parte integrante dos momentos mais simples do quotidiano. Sem saber narrar, não se sobrevive. Retomemos o carácter formativo, em contexto de ensino formal. Proporcionar à criança um espaço para escutar as histórias, na presença do professor ou da professora, permite desenvolver a compreensão oral, a capacidade de atenção e concentração, a memória, a imaginação (no sentido de tornar em imagens mentais as situações, sugeridas pelas palavras); e permite, simultaneamente, aumentar o vocabulário, ilustrar, em contexto, os vários níveis de língua, fornecer modelos de narração oral e, num segundo momento, o do reconto, levá-los a um esforço de auto-aperfeiçoamento no domínio dessa técnica.

Muitos pedagogos acreditam ser mais fácil ensinar através da narrativa. O Panchatantra ou a Bíblia são disso um bom exemplo.

3. Algumas questões de terminologia

É frequente designar-se como literatura popular o *corpus* em que se integram as narrativas que estão na base deste estudo, sendo estas, conseqüentemente, classificadas

como contos populares. Optámos, porém, por não usar tal classificação, visto considerarmos que o adjectivo «popular», porque historicamente datado, a torna simultaneamente muito restritiva, mas também muito vaga, dada «a polissemia do lexema “popular”, em cuja amplitude semântica cabem significados e valores de heterogénea e contraditória natureza» (Aguiar e Silva, 1982:114). Aguiar e Silva afirma, ainda, que esta designação pode veicular

uma conotação marcadamente pejorativa, considerando-se a «literatura popular» como aquela literatura destinada a ser consumida pelos estratos culturalmente inferiores de uma comunidade e por isso menos destituída dos valores semânticos e formais que enriquecem e ilustram a «grande literatura» (Aguiar e Silva, 1982:116).

Também Ana Cristina M. Lopes sublinha a ambiguidade da noção de povo, que varia «selon les paramètres idéologiques de ceux qui la manipulent.» (Lopes, 1987: 12), não deixando de referir as conotações pejorativas frequentemente associadas à expressão «literatura popular»⁶².

João David Pinto-Correia, que reconhece que a designação literatura popular é «controversa» (Pinto-Correia,1992), aponta três tipos de textos que podem estar incluídos em tal designação: os «*textos populares de êxito efémero*», que o autor sugere que sejam integrados no *corpus* da «literatura de massa», os «*textos populares tradicionalistas*», ou seja aqueles que são uma produção moderna dos ditos «poetas populares», e os «*textos populares tradicionais*», que «se caracterizam pela sua tradicionalidade devido à produtransmissão»⁶³ (Pinto-Correia, 1992:112). É este último conjunto de textos que mais nos interessa, neste trabalho; porém, optámos por usar a

⁶² Para informações mais aprofundadas sobre os problemas levantados pela expressão «literatura popular», cf. Lopes, 1987: 11-15

⁶³ Por produtransmissão, entende o autor o acto que conjuga a transmissão com a criação, ou seja, a actualização do texto no momento da sua transmissão.

terminologia originalmente proposta por Sydow, assente no binómio **transmissor activo/transmissor passivo**:

It is the active bearers who keep tradition alive and transmit it, whereas the passive bearers have indeed heard of what a tradition contains and may perhaps, when questioned, recollect part of it, but do nothing themselves to spread it or keep it alive (Sydow, 1948: 12-13).

O transmissor activo pode agir também como passivo, o que provavelmente acontecerá, até, de forma predominante, tendendo os transmissores a especializarem-se num certo tipo de textos e a constituir um *corpus* pessoal, ainda que peguem, pontualmente, noutras narrativas: «A carrier of tradition is thus active only as regards part of his stock, being passive in so far as perhaps the major part is concerned.» (Sydow, 1948: 15).

Reconhecemos que as designações por nós usadas, **literatura de transmissão oral** e **conto maravilhoso tradicional**, não são igualmente pacíficas nem desprovidas de ambiguidades. Maria Augusta Diniz associa o adjectivo tradicional a «algo de antiquado, de retrógrado, que pertence ao passado.» (Diniz, 1994:47). Não é esse o sentido que aqui lhe damos, mas sim o de um saber que é transmitido por via oral através de várias gerações e que com elas evolui. A tradição, contrariamente ao que parece estar subjacente ao discurso de Maria Augusta Diniz, não é estática nem passada, é presente e dinâmica; não está na estreita linha da frente, do progresso, mas encontra-se lado a lado com a maioria, no presente. O resto não é tradição mas apenas a sua memória.

Quanto à eventual conflitualidade entre os sememas «literatura» e «oral», da primeira expressão, foi ultrapassada pela evolução semântica do lexema *literatura*, que levou a que lhe fosse atribuído o significado de «arte verbal» (Aguiar e Silva, 1982).

A legitimidade de integrar estes textos no âmbito da literatura é, ainda, alvo de alguma contestação, ainda que já muitos lhes reconheçam o estatuto de literários (Aguiar e Silva, 1982; Lopes, 1987). A defesa da literariedade destas narrativas será retomada e desenvolvida no ponto seguinte, «Marcas de um género».

No que diz respeito ao conceito de conto maravilhoso, temos consciência de que pode remeter para *corpora* diferentes.

Na tradução portuguesa de *Einfache Formmen (Formas Simples)* de André Jolles, a que tivemos acesso, encontramos um capítulo dedicado ao Conto. Numa primeira análise do índice, poder-se-ia pensar que este autor não dedica um espaço específico para o conto maravilhoso⁶⁴. A leitura do capítulo, porém, leva-nos a concluir que se trata apenas de um problema de terminologia ou, mais precisamente, de tradução. Não havendo, em alemão, uma forma de designar especificamente os contos maravilhosos, Jolles define-os como «uma narrativa da mesma espécie das que os irmãos Grimm reuniram em seus *Kinder und Hausmärchen*.» (Jolles, [1930]1976: 182).

Vladimir Propp entende por contos maravilhosos «os que são classificados no índice de Aarne e Thompson sob os números 300 a 749.» (Propp, 2000:57). Alegadamente, esse conjunto de textos obedeceria a uma estrutura comum que se projectaria nas 31 «funções» das personagens⁶⁵, assunto que retomaremos no ponto «Marcas de um género». Neste trabalho, porém, o conceito de conto maravilhoso será mais abrangente. Aliás, se analisarmos o catálogo de Aarne, Thompson e Uther (1994), encontramos motivos maravilhosos em contos classificados como religiosos⁶⁶,

⁶⁴ A 1ª edição é de 1930, ano em que não havia ainda uma tradução da *Morfologia do Conto*, de Vladimir Propp.

⁶⁵ Nem todos os textos deste capítulo, que recebe a designação de «contos de magia» ou «contos de encantamento», apresentam essa estrutura mas não iremos desenvolver essa análise, tanto mais que a nossa selecção ultrapassou esse conjunto de textos.

⁶⁶ O conto tipo conhecido em Portugal como «As Três Maçazinhas de Ouro» (ATU 780, *The Singing Bone*), assim como «O Figueiro da Figueira» (ATU 780B, *The Speaking Hair*), estão classificados entre os contos religiosos, embora a morte do herói e da heroína seja denunciada por meios maravilhosos: no último, a erva, quando cortada assume a voz da menina enterrada, que se queixa porque lhe cortam os

novelescos⁶⁷ e até jocosos⁶⁸; por outro lado, encontramos contos que, embora classificados como «Tales of Magic», só porque têm um episódio com magia, e deveriam realmente figurar entre os contos novelescos ou jocosos⁶⁹.

Nelly Novaes Coelho define o conto maravilhoso, «no sentido tradicional», como

a narrativa que decorre em um espaço fora da realidade comum em que vivemos e onde os fenômenos não obedecem às leis naturais que nos regem. [As personagens destas narrativas] possuem poderes sobrenaturais; deslocam-se, contrariando as leis da gravidade; sofrem metamorfoses contínuas; defrontam-se com as forças do Bem e do Mal, personificadas; sofrem profecias que se cumprem; são beneficiadas com milagres; assistem a fenômenos que desafiam as leis da lógica, etc. (Coelho, 1984:122).

Esta definição remete-nos para o conceito de «maravilhoso puro», tal como entendido por Todorov, ou seja, textos em que «os elementos sobrenaturais não provocam qualquer reacção especial nas personagens nem no leitor implícito» (Todorov, 1977:51).

Inicialmente, pretendíamos analisar apenas os contos maravilhosos portugueses, reunidos no arquivo do Centro de Estudos Ataíde Oliveira (CEAO) correspondentes aos

cabelos; no primeiro, as canas que crescem sobre o corpo enterrado do herói cantam quando o pastor faz delas uma flauta – tal como no «Príncipe com Orelhas de Burro» (ATU 782 *Midas and the Donkey's Ears*), também ele classificado entre os contos religiosos, no grupo intitulado «The Truth Comes to Light».

⁶⁷ Temos, por exemplo, o conto tipo conhecido entre nós como «A Velha Esfolada» (ATU 877, *The Old Woman Who Was Skinned*), classificado entre os contos novelescos, pese embora a heroína (feia ou velha) ter sido fadada tornando-se bela/ jovem.

⁶⁸ Como, por exemplo, o conto tipo ATU 1423, *The Enchanted Pear Tree*, de que temos um belo exemplo no conto «A Filha do Cego» (Soromenho 1984, nº 164, APFT 2018), contado por Maria Bocinha em Querença: um cego está debaixo duma árvore onde está a filha dele com o namorado. Por milagre, o velho cura-se e vê o que a filha está a fazer. Esta justifica-se alegando que estava a cumprir uma promessa para que o pai recuperasse a vista. Claro que está entre os contos jocosos – embora com um toque de mágica. Como este, também o conto tipo ATU 1521, *The Magic Apple (Ring)*.

⁶⁹ De entre muitos contos-tipo que não deviam estar entre os maravilhosos, resumimos o seguinte: um homem que recebe o dom de perceber a linguagem dos animais, mas que morrerá se revelar esse dom a alguém. A mulher vê-o a rir sozinho (por uma conversa ouvida a animais) e quer obrigá-lo a provar que não foi dela que ele riu. Ele está quase a revelar a verdade quando ouve o galo na capoeira a dizer «Aquele não é capaz de controlar uma mulher e eu não tenho problemas com quarenta! Porque é que ele não lhe dá uma surra?» E é o que ele faz. Deste conto (ATU 670, *The Man Who Understands Animal Languages*), conhecido em Angola e Cabo Verde, só aparece um exemplo no arquivo português («As Vozes dos Animais», Sarmiento 1988, nº 1018, APFT 3172).

que se encontram, agora, referenciados no capítulo «Tales of Magic» do *Catalogue of Portuguese Folktales* (Cardigos, 2006). Porém, as actividades levadas a cabo nas escolas, com as crianças do primeiro ciclo, acabaram por motivar a inclusão de textos que extravasam esta matriz mas que se enquadram nas definições de Coelho e de Todorov, anteriormente citadas⁷⁰.

Em síntese, neste estudo, entendemos por conto maravilhoso tradicional a narrativa que, sendo predominantemente transmitida através do reconto oral, garante a invariabilidade de uma estrutura nuclear (uma espécie de matriz), ao mesmo tempo que permite – e incentiva – transformações (variantes), que podem consistir em alongamentos, permutas ou sínteses, no momento de cada transmissão e que derivam, sobretudo, da actualização do texto, da sua adaptação ao contexto de transmissão. A acção desta narrativa decorre num tempo e espaço distantes da nossa realidade e integra fenómenos que, não sendo explicáveis à luz das leis da natureza, não provocam, contudo, estranheza nas personagens nem, conseqüentemente, no ouvinte/leitor implícitos. O conto maravilhoso tradicional integra-se na Literatura Tradicional de Transmissão Oral.

4. Marcas de um género

Une forme contraignante, celle du conte dit merveilleux, et une structure narrative déterminée ne se réalisent jamais de la même façon, d'un conteur à l'autre, d'une région à l'autre, d'une époque à l'autre : d'une part un genre et une structure rigides, de l'autre une réalisation mouvante, chaque fois renouvelée.

Nicole Belmont

⁷⁰ O trabalho de campo decorreu, sobretudo, na Escola B1 do Carmo, em duas salas de aula de 3º e 4º anos, onde estavam presentes estagiários da ESE; os textos foram seleccionados de forma a integrar o reconto do maravilhoso na programação dos referidos estagiários. Posteriormente, por solicitação da direcção da EB1 da Penha, foi desenvolvida uma actividade de reconto oral em cada uma das salas, do 1º ao 4º ano.

O conto maravilhoso assume um lugar e papel ambíguos na nossa cultura, a começar pelo próprio conceito. Na linguagem quotidiana – e não só – ele é muitas vezes designado como «conto de fadas», independentemente da participação dessas personagens. Expressões como «viver um conto de fadas» ou «não me venhas com Histórias da Carochinha» revelam, respectivamente, o carácter de felicidade mágica e de ficção/mentira enquanto (pre)conceitos frequentemente associados a estas narrativas.

O público-alvo deste sub-género tem oscilado entre adultos e crianças, entre eruditos e iletrados. Também os seus mediadores não têm um perfil único, variando igualmente ao longo do tempo e em função do papel que o conto desempenha; há mediadores iletrados e eruditos; há mediadores mais ou menos idosos que contam pelo puro prazer de contar e quando solicitados por familiares ou amigos, e jovens que fizeram do contar uma forma de vida; há homens e mulheres que contam (ou contaram) no intervalo dos trabalhos rurais e homens e mulheres de vários estratos sociais que contam em locais de lazer⁷¹; há contadores nómadas e sedentários; há a hora do conto nos jardins de infância, nas escolas e nas bibliotecas; há livros, há CDs e há filmes.

Ousaríamos afirmar que toda a gente sabe – ou julga saber - o que é um conto maravilhoso, ainda que sob a designação de conto de fadas.

«Quem conta um conto, acrescenta um ponto», diz o adágio. Aplicado geralmente ao relato de factos do quotidiano, e à facilidade com que estes são deturpados ao passar de boca em boca, o adágio parece remeter, através da expressão «conta um conto», para o conto tradicional de transmissão oral. Podemos, efectivamente, aplicá-lo ao conto maravilhoso de transmissão oral, uma vez que a oralidade lhe confere dinamismo.

⁷¹ Começam a surgir, em vários locais do país, bares e cafés onde se contam histórias.

Porém, o «ponto» acrescentado não é aleatório nem traz à narrativa alterações significativas. O simbolismo do conto e a estrutura matricial que o suporta mantêm-se e as alterações parecem tender a ocorrer apenas ao nível dos aspectos de pormenor. Alteram-se, por exemplo, os cenários físicos e socioculturais, que reflectem os contextos em que o conto vai sendo transmitido, com as respectivas e específicas relações de poder, estruturas sociais, ritos: Antti Aarne et Stith Thompson

[...]supposent que les contes se transmettent sans transformations importantes, pendant des durées longues, de génération en génération, tant qu'ils restent dans la même aire; dès qu'ils émigrent vers d'autres aires géographiques, ils se modifient pour s'adapter au nouveau contexte culturel.» (Velay-Vallantin, 1992 :13).

Estes aspectos do conto foram evoluindo com a sociedade, como uma pele que se adapta ao evoluir do corpo.

4.1 Estrutura(s) do conto maravilhoso

Com ou sem fadas, com ou sem objectos mágicos, o conto desenrola-se a partir do «Era uma vez...» ou «Era...» ou «Havia...»⁷², que marcam a separação entre o real e o imaginário, transportando-nos do aqui e agora para um tempo e espaço imaginários, onde ocorrem fenómenos sobrenaturais. Simultaneamente, alteram-se as regras da comunicação em presença. A partir desse momento, há uma espécie de acordo tácito, um jogo de faz-de-conta em que quem narra finge dizer a verdade e quem escuta finge acreditar, porque o que vai ser narrado não é nem verdadeiro nem falso.

⁷² Estas são, naturalmente, as introduções dos contos portugueses; porém, nas outras línguas encontramos fórmulas idênticas.

Antes da verbalização da fórmula, todos são emissores e receptores; após a fórmula, só quem a enunciou pode ser emissor, a não ser que solicite a colaboração dos receptores, o que, a acontecer, será apenas pontualmente⁷³. Por outro lado, a partir da fórmula, contador e ouvintes passam a fazer parte da história. A fórmula é uma espécie de chave que abre a porta para uma outra dimensão. No entanto, para que todos se encontrem no mesmo espaço imaginário, quem conta tem de garantir a sintonia com quem escuta, não só no plano linguístico como no de toda uma memória cultural. O regresso ao plano do real produz-se por meio das fórmulas de saída interiores como «Fui lá e não me deram nada»⁷⁴ ou exteriores como «Vitória, vitória, acabou-se a história». No primeiro caso, o narrador, que tinha desaparecido atrás da história, volta a ficar em evidência através do recurso à primeira pessoa. As fórmulas exteriores, por seu turno, tornam o conto num objecto concreto, que se fecha, distancia e desaparece (Belmont, 1999). Muitas destas fórmulas estão associadas ao comer, como a anteriormente citada «Fui lá e não me deram nada», ou «História está acabada, venha de lá a marmelada», entre outras. Esta associação lembra que muitas vezes a história era contada em troca de uma refeição. Há também autores que defendem que este tipo de fórmula une, assim, dois pólos opostos da oralidade (Belmont, 1999).

Se analisarmos os temas incluídos no capítulo «Tales of Magic» dos catálogos internacionais de Aarne-Thompson (1961), Uther (2004), ou Cardigos (2006) para os contos portugueses, encontramos: adversários sobrenaturais; esposo(a) ou outro parente sobrenatural ou encantado; tarefas sobrenaturais; ajudantes sobrenaturais; objectos mágicos; poder ou saber sobrenatural⁷⁵. Estes são, efectivamente, os principais temas

⁷³ Referimo-nos, aqui, particularmente aos contadores europeus. Em África, por exemplo, há situações em que a assistência participa, sendo o conto um núcleo de discussão; esta situação verifica-se, sobretudo, com narrativas em que se levantam questões de moral (Abrahams, 1983).

⁷⁴ Esta fórmula é usada, sobretudo, quando a narrativa termina com o banquete de uma boda ou outro tipo de celebração.

⁷⁵ Existe, ainda, um ponto mais abrangente, relativo aos outros contos do sobrenatural.

que encontramos no conto maravilhoso, sendo a tónica dominante, como se pode verificar pelos títulos, o sobrenatural – não tanto o sobrenatural religioso mas o preternatural, o maravilhoso. Subjacente a alguns destes temas, encontra-se o motivo da metamorfose e, associado a este, o motivo da morte e renascimento, que desenvolveremos no ponto 6, «Múltiplos Olhares sobre um *corpus*».

Vladimir Propp, que, como já referimos, faz coincidir o conceito de conto maravilhoso com os referidos contos-tipo, associa-lhe uma estrutura relativamente fixa, constituída por um máximo teórico de trinta e uma «funções»⁷⁶, na qual o herói ou heroína evoluem. Partindo de uma situação de carência e/ou separação, a personagem principal parte para uma viagem iniciática⁷⁷, no fim da qual será anulada a carência ou separação. No início ou durante o percurso é-lhe imposto um interdito, que a personagem transgride⁷⁸, sofrendo, alegadamente, as consequências do acto; por isso, enfrenta várias provações que lhe são colocadas por personagens adversárias e que aquela supera com a ajuda de outras personagens e/ou objectos mágicos, até chegar à reposição da carência e a um desenlace de equilíbrio e harmonia.

A recepção das ajudas mágicas pode surgir na sequência de um acto de auxílio ou afim, praticado pela personagem central para com a/o doador/a – como no caso da boa menina, que arruma a casa das fadas e recebe os dons / objectos que lhe permitem vir a casar com um príncipe⁷⁹. Mas como não é geralmente transmitido por herança – quem o usa não o herda nem o deixa aos seus descendentes – pode também ser roubado pelo herói, que impunemente vigariza três irmãos que lutam entre si pela posse duma

⁷⁶ Entende-se por função «a acção de uma personagem, definida do ponto de vista do seu significado no desenrolar da intriga.» (Propp, 2000:60).

⁷⁷ No ponto «Múltiplos olhares sobre um *corpus*», desenvolveremos o aspecto iniciático do conto maravilhoso.

⁷⁸ Como tentaremos mostrar no ponto «Múltiplos olhares sobre um *corpus*», é a transgressão do interdito que, em última análise, permite à heroína ou ao herói superar a incipiente ou lacunar situação inicial e ter «um final feliz».

⁷⁹ Como, por exemplo, em «As Três Fadas da Casa do Vale», Ataíde Oliveira II, 46-49, (*The Kind and Unkind Girls*, ATU 480, APFT 227, Cardigos 1996)

herança; trata-se do motivo da aquisição do chapéu que torna invisível quem o põe, ou das botas que nos transportam aonde desejarmos, e que aparece em quase todos os contos onde tais ferramentas são necessárias⁸⁰. Quando deixam de o ser, o objecto mágico simplesmente desaparece do conto; a economia do conto não permite, de facto, que ele fique para herança. (Lüthi, 1976).

Por vezes, a personagem ajuda involuntariamente a agressora ou o agressor, fornecendo-lhe informações úteis ao responder a um questionário, de que «O Capuchinho Vermelho» (*Little Red Riding Hood*, ATU 333) é um exemplo clássico.

Num dado momento do percurso, a/o protagonista pode receber uma nova aparência, através de uma metamorfose mais ou menos explícita, o que vai obrigar a um posterior reconhecimento, geralmente no momento do regresso a casa. Muitas vezes a heroína ou o herói recebe uma marca no corpo ou um objecto que permite distingui-la/o (um anel, um lenço...) e que será usado para o reconhecimento anteriormente referido⁸¹. Aliás, pode ocorrer a interferência de uma falsa heroína ou de um falso herói, o que reforçará a necessidade de a/o verdadeira/o provarem a respectiva identidade, o que tem como consequência o castigo da personagem com «pretensões falsas»⁸². A metamorfose surge também muitas vezes associada a um outro elemento recorrente nos contos e que consiste na viagem entre dois «reinos», sendo o segundo reino, frequentemente, o inferno ou o reino dos mortos, numa das suas múltiplas metáforas⁸³.

⁸⁰ Como no conto «Cravo, Rosa e Jasmim», Braga 1987, 98-101 (*The Girls who Married Animals*, ATU 552, APFT 643, Cardigos 1996); ou no conto «A Princesa d'Óstia», Marreiros 1991, 59-62 (*The Danced Out Shoes*, ATU 306, APFT 2906, Cardigos 1996).

⁸¹ Em contos como «O Careca do Jardim» (Soromenho 1984, nº 326), o herói fica marcado com o cabelo de ouro após uma transgressão, e tem de disfarçar a marca cobrindo a cabeça com uma bexiga, enquanto serve no jardim do rei. Ganha torneios e batalhas transfigurado no seu esplendor dourado, e o careca jardineiro vem a ser identificado como o valente e belo príncipe (*Goldener*, ATU 314, APFT 2169).

⁸² Retomando o conto anterior, os irmãos ou cunhados do herói, que o desprezavam na sua aparência disfórica, vêm a ser humilhados quando o reconhecem no herói a que haviam recorrido durante as batalhas.

⁸³ Ainda recorrendo ao mesmo conto, a transformação dos seus cabelos ocorre no espaço de um ser de um outro mundo cujas ordens ele transgride ao debruçar-se sobre um poço interdito, tendo de fugir desse mundo num dos cavalos do tenebroso patrão. A ambiguidade do castigo dos cabelos de ouro, tem que ver

Graças ao maravilhoso, as personagens podem morrer, ser comidas, transformadas em pedra, perder partes do corpo e voltar posteriormente ao seu estado normal. No entanto, como sublinha Francis Lee Utley, na introdução a *Once upon a time. On the Nature of Fairy Tales*, de Max Lüthi, «the fairy tale is not as convincing as realistic fiction, it is *more* convincing» (Lüthi, 1976:13).

Um outro aspecto interessante, na estrutura de muitos contos maravilhoso, é a sua organização em A-A-A'. Há uma determinada situação que acontece por três vezes mas na terceira vez as consequências são diferentes e a acção precipita-se noutra sentido ou, melhor dizendo, para um outro nível⁸⁴. Estas três sequências estão muitas vezes associadas a elementos da mesma espécie (três frutos, três metais, três animais, três objectos, etc.), podendo ter implícita uma evolução, como no caso da sequência floresta de cobre/prata/ouro, como em «O Touro Azul», (*The Little Red Ox*, AT 511 A), ou em «A Princesa que Rompia Sete Pares de Sapatos numa Noite» (*The Danced-Out Shoes*, ATU 306). As repetições ajudam a memorizar a estrutura da narrativa, o que é importante quando não há um suporte material. Aliás, muitas vezes existe uma parte de texto rimada, associada a cada uma dessas repetições, o que, para além de ajudar na memorização, permite que quem conta solicite a colaboração de quem escuta⁸⁵. Por outro lado, essa estrutura parece reproduzir o ciclo da vida, nascimento-crescimento-morte, da mesma forma que a recorrência das três irmãs ou três irmãos. Este aspecto será posteriormente desenvolvido no ponto «Múltiplos olhares sobre um *corpus*».

com a ambiguidade desse espaço de morte e encantamento, de que é senhor o inimigo /doador, que vem a ser o seu adjuvante.

⁸⁴ Este «ritmo ternário» não é exclusivo dos contos maravilhosos; podemos encontrá-lo noutras formas de narrativa da tradição europeia como, por exemplo, nas lendas das mouras encantadas.

⁸⁵ A «pedra de toque» (passe o trocadilho) de «Quem este conto ouvir e contar...» (Oliveira II, 25-28) é a interdição enunciada no título, que vai pautando a história e culmina com a transgressão do herói... que fica transformado em pedra (*Faithful John*, ATU 516, APFT 218).

No conto maravilhoso não existe «Se» nem «Talvez». A narração decorre num discurso assertivo (Lüthi, 1976), que, aparentemente⁸⁶, polariza o Bem e o Mal. O jogo com os extremos está presente a outros níveis (Lüthi, 1976). A caracterização social das personagens coloca-as nos extremos de poder e riqueza ou de pobreza e submissão, como o príncipe e o guardador de porcos, a rapariga que cuida da lareira e a princesa.. Quando existe uma caracterização física, esta remete igualmente para os extremos: a inigualável beleza ou a insuportável fealdade ; os anões e os gigantes. O efeito exercido por uma personagem sobre as outras é ou de irresistível sedução ou de total repugnância; medo atroz ou inquestionável segurança. As personagens são alvo de castigos extremos ou recebem magníficas recompensas. Esta polarização pode verificar-se entre duas personagens, o que, à luz da psicanálise, corresponde às dualidades de um só ser. Mas encontramos também a dualidade concentrada numa só personagem, como no caso dos monstros que se transformam em belos príncipes, das jovens que são maltratadas por uma personagem e altamente recompensadas por outra, dos pobres que enriquecem subitamente ou dos tontos que enganam os que se julgam espertos. A polarização dinâmica numa personagem e no sentido ascendente leva Ruth B. Bottigheimer a definir o conto maravilhoso como um conto de ascensão, «from rags to riches through marriage and magic» (Bottigheimer, 2002).

De uma forma geral, as narrativas são atravessadas por personagens solitárias, cujas acções são mais determinadas por impulsos externos do que por decisões próprias, conscientemente assumidas.

⁸⁶ Dizemos «aparentemente» porque, como explicaremos posteriormente, nos parece que o maniqueísmo atribuído ao universo do conto depende mais do olhar que sobre ele lançamos do que do seu conteúdo, muito particularmente quando se trata de uma versão escrita, de autor identificado.

O universo do conto maravilhoso situa-se ao nível da representação⁸⁷ e é construído através de personagens, espaços e objectos simbólicos e estereotipados⁸⁸, o que contribui igualmente para a economia da narrativa. Simultaneamente e mais uma vez, convoca como ouvinte ideal alguém familiarizado com o intertexto e obriga quem conta a manter-se em sintonia com quem escuta, não só ao nível sócio-cultural como ao nível do ritmo em que decorre a narrativa. Os primeiros devem respeitar o tempo que se supõe necessário à construção das imagens; os segundos devem tentar decodificar sem deixar de acompanhar o ritmo de quem conta, sob pena de ficarem desligados do processo, tanto mais que a inexistência de um suporte material (escrito ou audiovisual) não permite recuperar o que ficou dito para trás.

A inexistência de um suporte escrito não só permite desenvolver aspectos criativos como pode provocar, em caso de contadores inexperientes ou pouco competentes, a mutilação de partes da narrativa mais ou menos importantes ou a alteração de personagens ou espaços. Estas alterações podem até ocorrer dentro de uma mesma narrativa e numa mesma sessão de reconto, por lapso do contador⁸⁹ (Pinto Correia, 1992); a mãe pode passar a madrasta, uma personagem masculina pode passar a feminina, ou vice-versa. As alterações podem também ser produzidas, conscientemente, por um transmissor activo, ocorrendo sobretudo quando este recebe um texto «mutilado» e sente necessidade de lhe dar coerência (Pinto-Correia, 1992) ou quando sente necessidade de adaptar o texto ao universo enunciativo (Pinto-Correia, 1992), como é referido nas entrevistas de Cristina Taquelim e de António Fontinha (Anexos IV e V).

⁸⁷ Entendemos, aqui, por representação, «the way in which images and texts reconstruct, rather than reflect, the original sources they represent.» (Marshall, 1998: 565).

⁸⁸ O estereótipo é um tema que vamos desenvolver em pontos e capítulos posteriores. Por agora, interessa-nos apenas sublinhá-lo enquanto elemento da estrutura do texto.

⁸⁹ Supomos que este tipo de lapso ocorrerá, sobretudo, com contadores menos experientes; por outro lado, reforça a ideia de que mais do que ser a personagem A ou B, importa aquilo que ela representa.

A análise comparatista dos contos revela que o seu conteúdo é permutável mas, como sublinha Nicole Belmont, esse intercâmbio não é arbitrário; ainda que nem sempre as consigamos explicar, todas as variações são significativas (Belmont, 1999). Também ao nível semântico, o conto maravilhoso impõe restrições. As alterações introduzidas por um narrador ou narradora activos só persistem se fizerem eco na audiência, de forma a motivar quem conta a manter essas alterações mas também de forma a justificar a sua presença, no reconto por parte de uma segunda pessoa que decida contá-lo. Para Walter Anderson, a invulgar estabilidade das narrativas tradicionais é o resultado do que designa como «law of self-correction»:

por norma, um narrador activo só começar a integrar um conto (ou lenda, anedota, etc.) no seu repertório depois de o ter ouvido várias vezes e na boca de diferentes narradores. Ouvir várias vezes, anula erros ou omissões relacionadas com a memória de quem escuta, assim como eventuais desvios que quem narra se permita cometer, pontualmente; ouvir de várias fontes permite anular os eventuais desvios de uma ou algumas das fontes. Ainda segundo o mesmo autor, pode acontecer várias vezes que um conto só seja ouvido uma vez mas só raramente alguém ousará recontá-lo após uma única audição⁹⁰ (Anderson, 1923: 399).

Esta espécie de controlo exercido pelo conto sobre quem conta é também testemunhada por Cristina Taquelim e António Fontinha, nas respectivas entrevistas (Anexos V e IV).

Segundo vários autores, como Lüthi (1976), o conto maravilhoso é desprovido de descrições. Max Lüthi considera que o conto maravilhoso tradicional é um género épico, em virtude da sua apetência pela exterioridade e pela acção, que se desenvolve num ritmo rápido (Lüthi, 1976). Efectivamente, podemos observar essa insipiência descritiva ao analisar os contos recolhidos por folcloristas e antropólogos ou mesmo as

⁹⁰ Tradução livre feita a partir do alemão.

reescritas de autores como Perrault ou os irmãos Grimm. Não consideramos, porém, que essa afirmação seja válida para os contadores contemporâneos, ou pelo menos não para todos. Ana Garcia-Castellano faz descrições magníficas das suas personagens, sendo verdade que uma boa parte da descrição assenta na mímica, o que tornaria difícil transpô-la para a escrita; o mesmo poderá ter acontecido na fixação dos textos a que hoje apenas temos acesso na sua forma escrita. Cristina Taquelim sente que

o contador precisa de tempo para criar, para criar imagens a quem está a ouvir. Precisa de tempo para criar imagens das personagens, ou deixá-las abertas [...] precisa de tempo para criar a imagem do espaço, do lugar; precisa de enquadrar aquela história num determinado universo» (Anexo V, p. 81).

Lüthi, comparando as notas dos irmãos Grimm e a versão final do conto «A Bela Adormecida», concluiu que o texto fora enriquecido pelas «poetic imagination and genius for language» (Lüthi, 1976:26) dos escritores. Contudo, sabendo que os meios de recolha da época eram bastante rudimentares e depois de testemunharmos o reconto oral dos contadores contemporâneos experientes (transmissores activos), somos tentados a acreditar na possibilidade de os irmãos Grimm terem anotado apenas os aspectos principais e eventuais pormenores, para posteriormente, a partir das notas, tentarem recriar o universo descrito pela ou pelo informante. Aliás, o conto maravilhoso é designado por alguns autores como uma narrativa breve; no entanto, quando o escutamos a um transmissor activo, o conto é frequentemente muito mais longo do que os que encontramos nas recolhas de Ataíde Oliveira, Adolfo Coelho, Consiglieri Pedroso, Leite Vasconcellos, ou Teófilo Braga, para citar apenas as mais difundidas. Este aspecto será retomado no ponto «Fossilização de uma forma viva».

Podemos, porém, reconhecer que mesmo as versões mais extensas são espantosamente curtas, relativamente ao que visam abarcar: o mundo e a existência humana, com todas as suas contradições, com todos os seus dramas, com todas as suas aspirações (Belmont, 1999).

A economia do conto maravilhoso assenta, como já referimos, na linguagem figurativa, nas imagens mas também na relativa independência/mutabilidade das partes, o que torna preferencial o ouvinte familiarizado com o intertexto; o desejo de (re)ouvir contos é activado pela mestria do contador mas também pelo eco das narrativas anteriores, que vão clarificando e sendo clarificadas por cada nova versão. Os sentimentos das personagens, por exemplo, são tornados visíveis através da sua materialização em gestos ou objectos: o motivo da rapariga que deita cobras e lagartos pela boca e da que deita pérolas e flores (em *The Kind and the Unkind Girls*, ATU 480) materializa a maldade e ignorância de uma por oposição à bondade e sabedoria da outra; as muitas provações por que passa a noiva para poder reencontrar o noivo (*The Animal as Bridegroom*, ATU 425 A), são o testemunho material do seu amor; a menina que se cobre de lama mostra, assim, a sua vergonha (*Peau d'Âne*, ATU 510 B).

A análise das múltiplas variantes de um conto torna evidente a recorrência de alguns aspectos, o que remete para a sua importância. Lüthi chama a atenção para a recorrência dos pares «danger and redemption, paralysis and rejuvenation, death and resurrection» (Lüthi, 1976:34).

Outro aspecto peculiar do conto maravilhoso é a forma como este se relaciona com o tempo. O mundo retratado nestas narrativas é imperecível. Como anteriormente referimos, uma personagem que morre, pode renascer; uma personagem a quem é retirada uma parte do corpo, pode recuperá-la mais tarde. Embora estejam presentes personagens de todas as idades, o envelhecimento raramente é retratado. Lüthi declara

que o conto conquista o tempo, ignorando-o; por outro lado, quando a passagem do tempo é evidenciada, estamos geralmente perante uma imagem simbólica, como no caso de «A Bela Adormecida», em que os 100 anos corresponderiam aos 100 dias do Inverno (Lüthi, 1976).

O antropólogo Gilbert Durand vê, na estrutura dos contos maravilhosos, uma projecção das estruturas do imaginário (Durand, 1989). Também este autor coloca em evidência os pares de opostos e as constelações simbólicas, aspecto que será desenvolvido no ponto «Múltiplos olhares sobre um *corpus*».

O texto literário escrito pode ser o produto de umas horas, de anos ou até de uma vida. O conto maravilhoso tradicional é o produto de séculos. Resultado da conjugação da memória com a criatividade. Tem de ser moldado por cada transmissor activo, como fica evidente nos testemunhos de Cristina Taquelim e de António Fontinha, que referem com frequência a necessidade de «rodar o conto»; o conto tem de amadurecer durante anos (consecutivos ou não) e de se sujeitar ao decorrer dos séculos para ser validado. Cada transmissor activo pode acrescentar aspectos ao conto, consciente ou inconscientemente, mas só os que têm consistência, só os que estão no espírito do género, só os que correspondem às expectativas dos ouvintes são retidos pela memória das sucessivas gerações (Belmont, 1999).

4. 2 Marcas de literariedade

A literariedade dos contos maravilhosos e da literatura tradicional em geral é foco de polémicas. Para alguns autores, os textos tradicionais não têm estatuto de textos literários; outros concedem-lhes o estatuto de literatura «menor» ou de paraliteratura; outros não hesitam em considerá-los literários (cf. Lopes, 1987).

Esta é uma questão que se coloca igualmente em relação a outros tipos de texto. Segundo uma teoria pitagórica tardia, o texto literário apresenta uma linguagem caracterizada «pelo ornato (χόσμος), pelo vocabulário escolhido e pelo sábio uso de tropos» (Aguiar e Silva, 1982:41); os outros textos, não-literários, socorrem-se de uma linguagem mais corrente, «desprovida de figuras e de quaisquer recursos técnico-estilísticos» (Aguiar e Silva, 1982:41). Embora esta distinção já não seja aplicada actualmente ao conceito de literatura, e embora o conto maravilhoso tradicional integre vários recursos técnico-estilísticos, que referiremos mais adiante, é ainda este o argumento muitas vezes utilizado para excluir os textos de transmissão oral do *corpus* literário.

A polémica do estatuto de texto literário, aliás, não se restringe aos textos de transmissão oral. Como se sabe, muitos dos textos hoje considerados como grandes marcos da literatura não foram reconhecidos como tal aquando da sua aparição, o que, aliás, esteve na origem de conhecidos debates da história literária, como foi o caso da polémica geradora do «Manifesto Anti-Dantas», de Almada Negreiros. Ana Cristina M. Lopes lembra que alguns textos religiosos medievais são hoje considerados literários, que o romance foi sendo progressivamente encarado como género nobre, depois de ter estado excluído do circuito literário, e que

une oeuvre comme *Les Fleurs du Mal*, de Baudelaire, proscrite, blâmée et même condamnée en justice, est aujourd'hui présentée comme un des sommets de la poésie française. (Lopes, 1987:15)

Ainda hoje os críticos literários continuam a dividir-se relativamente ao mérito de muitas escritoras e escritores contemporâneos.

Nelly Novaes Coelho lembra, a propósito da literatura para crianças, frequentemente objecto da mesma polémica, algumas das questões que se colocam

quanto à natureza e objectivo do texto literário, questões essas que são renovadamente reavaliadas:

1. Literatura como arte-de-palavra é um *jogo descompromissado* que visa apenas o prazer estético? Ou visa *transmitir conhecimentos* ao homem?
2. Literatura é fruto da *imaginação criadora* livre ou é *condicionada por fórmulas*, conceitos ou valores que a Sociedade impõe ao escritor? Ou ainda, Literatura é criação *individual* ou *social*?
3. A Literatura é *necessidade vital* para o homem? Ou ao contrário é mera *gratuidade* ou *entretenimento* que nada acrescenta de essencial à vida humana?
4. Há uma *essência* eterna e substancialista da Literatura? Ou ela é uma *forma estética da praxis social*? É ela um epifenômeno dependente do progresso ou da alteração das *condições de produção e consumo da obra*, vigentes em cada época ou em cada Sociedade? (Coelho, 1984:11)

Parece-nos que as respostas a estas questões não separariam o conto maravilhoso tradicional dos contos de autores literários consagrados. Pela nossa parte, porém, subscrevemos que o estatuto de texto literário é atribuído em função das respostas a questões visando o conteúdo, a forma, a intencionalidade e a capacidade de persistência no tempo, mas também a autoria, o contexto histórico-cultural e a recepção:

Cette entité *Littérature* s'est imposée et fonctionne effectivement au niveau des relations intersubjectives et sociales [...] Il nous semble que seuls des critères pragmatiques de production et de réception, historiquement déterminés, peuvent être invoqués pour assigner à certaines pratiques signifiantes le statut de "littéraires". (Lopes, 1987:11).

Nicole Belmont atribui a desvalorização dos contos ao facto de a escrita ter um estatuto dominante, nas sociedades contemporâneas :

les contes sont des productions littéraires à part entière, auxquelles on a refusé ce statut en raison de la prégnance de l'écriture dans nos sociétés. (Belmont, 1999:21).

Efectivamente, no caso da literatura tradicional de transmissão oral, consideramos tratar-se de uma polémica ao nível de convenções e de estética da recepção mas também – e sobretudo - um problema de *media*, posto que os seus textos vão para além da linguagem verbal e dos limites físicos do papel⁹¹; são uma forma de expressão (artística) que articula a linguagem verbal com outras linguagens. Ultimamente têm vindo a surgir estudos sobre a linguagem não verbal, mas a investigação é ainda muito rudimentar, se comparada com a da verbal escrita.

Ao nível da componente verbal, podemos identificar várias marcas de literariedade. Desde logo, estes textos, quando se encontram no contexto que lhes é o normal⁹², escapam à lógica da comunicação utilitária. São textos dominados por uma linguagem simbólica, que articulam o verosímil com o mágico, e em que o carácter ficcional é geralmente assumido tacitamente. Quando escutamos um transmissor activo, verificamos que há um cuidado na linguagem que a distancia da comunicação utilitária quer em termos de sintaxe quer ao nível da selecção vocabular; e podemos reconhecer estilos próprios, não só ao nível linguístico como também no que propomos designar como «ornatos cinésicos»; a orientação, o traço e o ritmo dos movimentos corporais dos transmissores activos – ou mesmo a sua ausência – são prenes de significado. Como sublinha Aguiar e Silva,

o sistema semiótico da literatura oral compreende signos paraverbais e extraverbais de grande relevância na sua constituição e na sua dinâmica, que interagem com signos literários verbalmente realizados e cuja organização semântica e sintáctica é regulada por códigos inexistentes no sistema semiótico da literatura escrita (Aguiar e Silva, 1982:136).

⁹¹ No entanto, é nesse suporte (papel) e descontextualizados que eles são muitas vezes estudados.

⁹² Como mais adiante referiremos, muitas vezes os textos de transmissão oral encontram-se deslocados do seu «meio natural», seja porque foram reduzidos a escrito, seja porque fora contados/transmitidos num contexto de imposição, sem a presença de destinatários envolvidos no jogo tácito de «faz-de-conta». Pinto- Correia (1992) designa como «extracontexto» o que, sendo social ou espacialmente exterior ao texto, pode ter repercussões na forma como este é transmitido.

Aguiar e Silva destaca como pertinentes para a análise da literatura oral, para além do código cinésico, os códigos musical, proxémico⁹³ e paralinguístico⁹⁴. Efectivamente, o ritmo e tom da voz, as canções que podem integrar a narrativa⁹⁵, o espaço que medeia entre quem conta e quem ouve, a forma como esse espaço é gerido, a postura assumida por quem conta e eventualmente solicitada a quem escuta, o contacto visual e físico – ou a sua ausência –, a entoação, o riso, a ênfase, não só contribuem para construir um estilo, uma identidade de quem conta, como também para veicular uma parte significativa do conteúdo da narrativa.

E é nessa totalidade que devemos procurar as marcas de literariedade ou de expressão artística – pelo que talvez fosse mais indicado falar em «oratura», como sugere Aguiar e Silva (1982), em vez de «literatura». Porém, como os textos que vamos abordar têm relações íntimas com variantes escritas pertinentes para os aspectos que desejamos sublinhar, e porque, como referimos, o suporte linguístico apresenta marcas de literariedade, optámos por manter a designação de «literatura».

Gostaríamos de concluir lembrando que, à semelhança da literatura escrita, o conhecimento do intertexto é tão importante para a emissão como para a recepção. Quanto maior for o conhecimento do intertexto, por parte do emissor, mais ele pode

⁹³ De *proxemics*, em inglês; termo usado pelo antropólogo Edward T. Hall, *The Hidden Dimension*, 1966, para definir o estudo do uso do espaço pessoal no contexto cultural. (<http://www.csiss.org/classics/content/13>). «A comunicação proxémica constitui-se no jogo de distâncias e proximidades que se entrecem entre as pessoas e o espaço. Traduz as formas como nos colocamos e movemos uns em relação aos outros, como gerimos e ocupamos o nosso espaço envolvente. A relação que os comunicantes estabelecem entre si, a distância espacial entre eles, a orientação do corpo e do rosto, a forma como se tocam ou se evitam, o modo como dispõem e se posicionam entre os objectos e os espaços, permite-nos captar mensagens latentes.» (<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/lugares/naoverbal/proxemica.htm>)

⁹⁴ Permitimo-nos acrescentar a este leque a função metalinguística. Quando o transmissor se encontra fora do seu meio e tem consciência disso, tem muitas vezes o cuidado de explicar o significado de certas palavras ou expressões.

⁹⁵ Numa das histórias contadas por Ana Garcia-Castellano, por exemplo, as diferentes melodias e a diferente colocação de voz que usa para as canções entoadas pela personagem feminina (uma jovem que, ao fim do dia, se penteia à janela, no alto de uma torre à beira-mar) e a masculina (um pirata apreciador de rum) são um significativo contributo para a sua caracterização indirecta.

rentabilizá-lo na codificação da sua narrativa; quanto maior for o conhecimento do intertexto, por parte do receptor, melhor e mais imediata será a sua descodificação.

4.3 Conceito de autoria

A questão da autoria é mais um aspecto controverso do texto tradicional e que sustenta, muitas vezes, a tese da não literariedade do mesmo. Aparentemente, não há um autor, enquanto entidade individual. O texto é um somatório de memórias dos vários transmissores activos e do momento/contexto em que é feita cada actualização. Mas não podemos esquecer que, de cada vez que é transmitido um texto, ele está, simultaneamente, a ser recriado. Aliás, esta recriação, a partir de um intertexto, pode também ser encontrada nos textos escritos, de autor identificado. Encontramos vários exemplos entre os autores renascentistas, entre os românticos, e é essa, ainda hoje, a base da elaboração dos pastiches⁹⁶.

Se estabelecermos, como R. Jakobson, uma analogia com os conceitos de *langue* e *parole*⁹⁷, o *corpus* dos contos maravilhosos surge como uma espécie de *langue*, visto que

l'œuvre folklorique est extra-personnelle et n'a qu'une existence potentielle; ce n'est qu'un assemblage complexe de certaines normes, de certaines impulsions, un canevas de la tradition du moment qu'animent les interprètes par les enjolivures de la création individuelle [...]]» (Jakobson, 1973: 63-64).

⁹⁶ No cinema, assiste-se a uma situação paralela. Não só há realizadores que pegam num romance para o adaptar à sétima arte, como há realizadores que fazem a sua versão pessoal de um filme anteriormente realizado por outrem, sem que em nenhum dos casos seja posta em causa a quota-parte de autoria dos realizadores.

⁹⁷ «La langue, telle que Saussure l'a définie, est un système extra-personnel qui n'existe que dans la masse des sujets parlants d'une communauté. La parole, c'est l'appropriation individuelle de la langue, l'actualisation du système par le sujet. Celui-ci actualise les potentialités contenues dans le système en les investissant d'une marque personnelle.» (Lopes, 1987 : 17)

Cada um dos recontos, porque realizações individuais de «certains “schémas” plus ou moins abstraits» (Lopes, 1987: 17) corresponde à *parole*. Por esta ordem de ideias, os catálogos internacionais e a *Morfologia do Conto* de Propp seriam as gramáticas. O transmissor activo é o autor.

Tal como na narrativa escrita e noutras formas de expressão artística, também aqui a autoria não se esgota no transmissor activo: ela é partilhada pelo ouvinte. A mesma história, escutada por pessoas diferentes, assume em cada uma delas projecções diferentes. Como testemunha Cristina Taquelim,

as pessoas, nos contos, estão sistematicamente a criar pontes entre aquilo que estão a ouvir e as suas referências, a sua história, a sua experiência de vida... É diferente porque não tem a situação da descodificação do texto escrito, mas tem outras descodificações (Anexo V, p. 86).

A participação do auditório na autoria pode, aliás, verificar-se também ao nível da censura que aquele exerce sobre os textos. Como já referimos, só as formas que são reconhecidas pelo grupo e contextualizáveis nas suas práticas comunicativas, nas suas crenças, nos seus valores, na sua cultura serão difundidas, o que acaba por influenciar a própria produção do texto:

La littérature orale est soumise à la “censure préventive de la communauté” – elle n’est pas un assemblage hétéroclite de discours, puisqu’elle implique l’exercice, par la communauté, d’un choix et d’une acceptation. (Lopes, 1987 :20).

Também Nicole Belmont reconhece que, face ao largo espectro de significações potenciais que o conto oferece ao ouvinte, este não o recebe passivamente, continuando o seu trabalho de descodificação mesmo depois de escutado o conto (Belmont, 1999).

Quando emissor e receptor partilham vivências e culturas idênticas, há uma maior proximidade entre a história contada e a história ouvida. Quando, porém, não existe essa comunhão, pode até acontecer o ouvinte não conseguir compreender a história ou

entendê-la de uma forma totalmente diferente da ideia que o transmissor estava a querer passar⁹⁸. Daí, a necessidade de contextualização, referida, noutra passagem, por Cristina Taquelim:

apesar de ele [contador] ser uma pessoa quase analfabeta, ele tem noção que para se perceber o que aqueles contos são é preciso saber como se contava, onde é que se contava, que a história das courelas tinha um sentido numa altura em que as pessoas trabalhavam mais a terra e que hoje estão abandonadas (Anexo V, p. 87).

Gostaríamos de lembrar que, a par da transmissão activa, existe também a passiva. Neste caso, não há criação, logo, poderá estar ausente a marca artística. Mas no caso dos transmissores activos podemos mesmo identificar «estilos», «escolas», quer ao nível das temáticas, quer ao nível dos vários códigos anteriormente referidos, quer ao nível do repertório como, aliás, opina Cristina Taquelim. A marca da contadora começa, efectivamente, logo na constituição do repertório, no tipo textos que se selecciona e na forma como os contos são alinhados em cada sessão, uma vez que cada conto pode ser modificado pelo conjunto em que é integrado. Além disso, um transmissor activo pode, premeditadamente, juntar partes de textos diferentes ou unir numa só narrativa dois textos diferentes, podendo até conjugar um de autor identificado e outro tradicional (cf. Anexo V, p. 113)

Aliás, parece que o conto maravilhoso tradicional viaja ciclicamente entre o oral e o escrito. Ruth B. Bottigheimer defende mesmo que o conto maravilhoso terá tido origem no séc. XVI, em Veneza, com a publicação de *Le Piacevoli Notti*, de Straparola, em 1551 (Bottigheimer, 2002). Mas esse primeiro autor empírico, a ter existido, não é já identificável; pulverizou-se nos milhares de transmissores activos. É esta capacidade de ser apropriado e transformado no momento da transmissão oral que faculta ao conto

⁹⁸ Na entrevista que nos concedeu, António Fontinha testemunha que já teve a percepção desse ruído na comunicação (cf. Anexo IV).

maravilhoso tradicional o dinamismo que garante a sua sobrevivência e que nos levou a chamar-lhe uma forma viva.

4.4 Convenção e subversão no conto maravilhoso - do caos à ordem, da ordem à transgressão, da transgressão à reposição da (velha) ordem.

The fairytale speaks with a multiple voice, which includes voices far older than the language in which one now reads it.

Isabel Cardigos

Do conto maravilhoso tradicional tanto se diz que é subversivo como que é conservador ou mesmo reaccionário.

Ao contrário das crenças e dos rituais tradicionais, os contos não foram alvo da censura das autoridades religiosas, o que lhes era facilitado pela ausência de testemunho material (Belmont, 1999)⁹⁹. Esta imaterialidade é sentida por Cristina Taquelim, de um outro ponto de vista. O conto é efémero: «A gente chega, conta e acabou! Não ficou nada do trabalho do contador.» (Anexo V, p. 82). Naturalmente, este «nada» remete para marcas exteriores, materiais; o efeito do conto prevalece para além do momento, mas está num espaço inacessível aos censores – o da memória, o das emoções, o dos afectos. Seria, portanto, um espaço ideal para a subversão, para a revolta.

Cristina Taquelim cita narrativas em que a mulher trai o marido: «Mas também há muitos contos em que a mulher é muito esperta, que engana o marido, que é dinâmica. Então o que é que isto significava nas entrelinhas? Transgressão! Liberta-te!» (Anexo V, p. 92). Ainda no âmbito da transgressão, dá o exemplo do filho parvo de um homem

⁹⁹ A não ser que consideremos a censura indirecta que consistia em desvalorizar este tipo de textos.

humilde que engana o rei que, por sua vez, não teria um comportamento muito louvável, enquanto esposo, situação que é posta em evidência pelo rapaz (cf. Anexo V, p. 92-93).

No entanto, como sublinha Isabel Cardigos, «the voice of fairytales is certainly not the voice of social revolution» (1996:16). É verdade que a transgressão se verifica no sentido da libertação do oprimido, sendo muitas vezes sua, a voz do texto (Cardigos, 1996). Contudo, a mudança accionada pela transgressão opera apenas ao nível do estatuto das personagens e não da ordem social. A mulher, geralmente traída, muda de papel com o marido e trai ela; a criança, vítima de violência, vai exercê-la sobre os seus algozes; os humildes e fracos trocam de papéis com os poderosos mas continuam a ter o mesmo tipo de actuação. Mudam os actores mas mantêm-se os papéis.

Assim, embora em muitos contos esteja subjacente a voz que exprime os desejos do oprimido, uma vez que o desejo não vai além da troca de papéis, «this discourse not only does not threaten, but actually supports the systems of power.» (Cardigos, 1996:16). Por conseguinte, se, por um lado, o conto incentiva a rebeldia do oprimido, ele contribui, por outro, para manter as situações em que o oprimido é opressor, como no caso do poder exercido pelo homem sobre a mulher.

A fórmula inicial que, de algum modo, anuncia a mentira, contribui para diminuir a vigilância da censura (Belmont,1999). Só que, tanto diminui a censura dos representantes do poder quanto a dos eventuais opositores, sendo essa impunidade do conto reforçada pela sua imaterialidade. A ideologia subjacente ao conto pode transformar-se em mensagem subliminar e passar despercebida mesmo a contadores que com ela não concordem, quando questionados directamente sobre os temas em causa. Este problema coloca-se, muito particularmente, com os contadores contemporâneos, sobretudo quando retomam versões que ficaram cristalizadas no tempo. Como já referimos, quanto o conto se mantém no seu meio natural (recebido e

transmitido por via oral), contador e audiência partilham os mesmos valores, os mesmos ideais, os mesmos receios, as mesmas crenças, a mesma cultura, enfim. O conto reproduz essa cultura, espelhando-a e promovendo a sua continuidade. Entre os novos transmissores, porém, é frequente encontrarmos elementos cuja ideologia, cujos valores já não coincidem com os do conto. Tendo o conto ficado cristalizado na memória de um informante que deixou de ter a quem o contar (para lhe dar «corpo»), ou fossilizado numa versão escrita, o conto estagnou e ainda não atingiu a maturidade desses novos contadores¹⁰⁰. E pode voltar a ser contado, na sua forma arcaica, por várias vezes, antes que os contadores se dêem conta desses anacronismos. Porém, como nos foi dito pelos contadores entrevistados (Anexos IV e V), quando os aspectos de que discordam se tornam finalmente evidentes, há uma espécie de recusa interior em continuar a contar essa versão. Surge a necessidade de transformação. Retomando o conceito de transmissor activo e passivo, para o caso de Cristina Taquelim e de António Fontinha, ainda que numa primeira fase se comportem como transmissores passivos, os aspectos culturalmente dissonantes do texto convocam o transmissor activo. Sublinhe-se que estes contadores não funcionam como transmissores activos apenas nestes casos e que, por outro lado, nem todos os transmissores contemporâneos revelam esta consciência ideológica. Este aspecto conservador do conto será retomado no ponto «Fossilização de uma forma viva», uma vez que é no caso da fixação em texto escrito que ele se torna mais pertinente.

Para além do que anteriormente foi enumerado, devemos lembrar que há uma corrente estereotipada de interpretação do conto que contribui igualmente para essa cegueira ideológica. Segundo Peter Bürger, «Works of art are not received as single entities, but within institutional frameworks and conditions that largely determine the

¹⁰⁰ Ainda que tal não tenha sido explicitado nas entrevistas, sabemos que estes contadores, a par dos contos recolhidos junto de informantes activos, integram no seu repertório também muitas das narrativas compiladas em livros de que as eventuais fontes serão informantes já não integrados na tradição oral.

function of the Works» (Bürger, *apud* Baubeta, 1997:36). O conto maravilhoso criou a fama de ser a história do Bem contra o Mal, história essa sempre com um final feliz, visto que o Bem sai sempre vitorioso e o Mal é sempre castigado¹⁰¹. Será então o conto, à semelhança do mito e da fábula, um veículo natural de valores éticos e de construção de uma moralidade?

Se desejarmos ver no conto um veículo de moralidade, devemos aceitar uma leitura relativamente literal do mesmo. E nesse sentido, qual é o modelo de justiça que atravessa o conto? A lei de Talião; a legitimação da vingança, que já Aristóteles repudiava, como inicialmente referimos. Em muitos dos contos, os provérbios que poderiam sintetizar a sua interpretação literal seriam «Olho por olho, dente por dente» ou «Ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão». Julgamos que no primeiro capítulo deixámos claro que não é esse o modelo de defendemos nem o modelo para o qual a humanidade parece caminhar.

Quanto aos conceitos de Bem e de Mal que, como vimos, são relativos, essa relatividade no conto torna-se evidente (mas não questionada) posto que o Bem e o Mal não são definidos em função das acções mas dos actantes¹⁰². Quando a mentira, o roubo, a agressão ou mesmo o homicídio são praticados pelo sujeito ou pelo adjuvante, a narrativa não os estigmatiza. Apenas as acções praticadas pelos oponentes – e, nalguns casos, pelos doadores, são representadas como negativas. Este é um conceito de justiça que estava ainda subjacente à ética de Aristóteles mas que não faz sentido numa sociedade democrática¹⁰³. Por outro lado, se valorizamos a prática do bem por via da recompensa e tentamos desmotivar a prática do mal com a ameaça do castigo, estamos a colocar as personagens, quem desejamos influenciar através delas – e a nós próprios –

¹⁰¹ Apenas reproduzimos aqui o senso comum com o qual não concordamos.

¹⁰² Usamos actantes no sentido em que é usado por Greimas

¹⁰³ As democracias prevêem ainda algumas imunidades para detentores de determinados cargos políticos, no que nos parece que têm ainda alguns passos para dar.

no nível pré-convencional do desenvolvimento moral, tal como definido por Kohlberg. Se, efectivamente, a narrativa acabasse com o castigo dos maus e a recompensa dos bons¹⁰⁴, essa seria a negação da ética contemporânea.

Vejamos, agora, como o conto maravilhoso tradicional trata a questão da falta. Inicialmente, parecia-nos que a transgressão do interdito seria uma marca distintiva deste subgénero relativamente aos rituais de iniciação (que, como veremos adiante, são apontados como uma das fontes do conto, por Vladimir Propp). No ritual, não há aparentemente espaço para a transgressão do interdito¹⁰⁵. O jovem que não passe pelo ritual ou que o desrespeite não será integrado na sociedade, não será reconhecido como adulto¹⁰⁶. No conto, só aparentemente surge a punição pois uma análise de toda a narrativa permite ver que é a transgressão que salva o herói ou heroína de uma vida medíocre – ou mesmo da morte. Se atentarmos nos contos de «Branca Flor» (ATU 313, *The Magic Flight*), podemos identificar uma sequência de transgressões que vão promovendo o herói a estádios superiores. Ora vejamos: o herói (a) não devia jogar com o Diabo mas joga e perde, o que o leva para a casa do Diabo, onde começará a sua iniciação e onde encontrará «a sua outra metade», a filha do diabo, que o ajudará; (b) quando o rapaz é instruído pela filha do Diabo a cortá-la aos bocados, não deve deixar cair fora do alguidar uma pinga de sangue; a transgressão (o pingo de sangue que caiu) faz com que ela fique sem um bocado do dedo, o que vem a permitir o seu reconhecimento; (c) deve escolher o cavalo magro (neste caso, o interdito assume a forma de obrigação) e escolhe o cavalo gordo; o cavalo magro corre como o pensamento mas o gordo tem apenas a velocidade do vento, o que vai permitir que o

¹⁰⁴ No próximo capítulo tentaremos mostrar porque motivo não aceitamos essa linha de interpretação do conto maravilhoso.

¹⁰⁵ No ponto «Múltiplos olhares sobre um corpus» retomaremos este aspecto, para referir a opinião de Propp sobre a transgressão no ritual e a sua inversão no conto.

¹⁰⁶ Tal como, ainda hoje, a recusa de ser praxada ou praxada ou o não cumprimento integral da praxe têm como consequência não poder usar o traje académico nem participar em actividades promovidas por quem já foi «iniciado».

Diabo os alcance, e, conseqüentemente, obrigar o casal a entrar num jogo de metamorfoses /transfigurações, para não ser reconhecido, matizando e reforçando a sua união, face à hostilidade parental; (d) quando o rapaz transgride o interdito que o impedia de ser abraçado por uma mulher da sua família de sangue, esquece-se da companheira, o que leva a que esta lute pelo seu reconhecimento e recupere o companheiro. Cada transgressão, quando não se traduz num ganho imediato (como em «c») despoleta uma acção que se traduz depois em enriquecimento.

Consideremos também o conto-tipo *Goldener*, ATU 314, (referido antes em nota, na versão “O Careca do Jardim”, APFT 2168, para ilustrar funções de Propp relacionadas com metamorfose e transfiguração): não fora a transgressão do herói ao interdito imposto pelo seu amo do mundo encantado, e nunca os seus cabelos se tornariam de ouro; cabelos que o denunciam e que o obrigam a fugir, escondendo-os, para entrar numa aventura em que – ajudado pelo autor do interdito – vem a adquirir o estatuto que lhe permite revelar os seus cabelos de ouro, assumindo-o em todo o seu esplendor.

Estará então o conto, ao contrário do ritual, a incentivar a transgressão? Regressemos ao ritual. No ritual, o neófito¹⁰⁷ morre (simbolicamente); no ritual, o neófito fala com os antepassados; no ritual, o neófito veste-se de mulher; no ritual, o neófito ingere substâncias que lhe estariam vedadas noutra contexto; no ritual, o neófito é sexualmente iniciado por alguém que não será, em geral, a pessoa com quem irá posteriormente constituir família (Propp, 1983). Um rito pode contemplar a morte real de uma jovem, para apaziguar as divindades (Propp, 1983). No ritual, em suma, enquadram-se práticas que não farão parte do quotidiano e apenas se repetirão no contexto de outros rituais. Parece-nos, pois, que o ritual é a própria transgressão. Uma

¹⁰⁷ Aquele que vai ser iniciado.

transgressão protegida pela moldura do sagrado, pela sua delimitação num espaço e tempo limitados e bem definidos, à semelhança do que ainda hoje acontece, por exemplo, com o Carnaval. Nesta linha, transgredir, no conto, é ser iniciado. Donde, ser fundamental a transgressão, como já sublinhara Francesca Sautman (a propósito do conto AT 425 B, *Son of the Witch*):

[...] toutes les formes de la transgression, le secret révélé, le retard, la chambre ou la clé interdites, et enfin la peau détruite, sont absolument nécessaires à l'annulation de l'enchantement (Sautman 1989: 28-29).

Se analisarmos o conto à luz da teoria do desenvolvimento do raciocínio moral, tal como descrito por Kohlberg, podemos mesmo dizer que é a transgressão que promove a passagem ao último estágio.

A fase inicial do conto corresponde normalmente a uma situação verosímil, realística¹⁰⁸: «The narrative's initial situation is almost always possible. Only as the story develops does the narrative abandon external reality, only to recover it at the end of most tales.» (Röhrich, *apud* Cardigos, 1996:14).

A harmonia representada no universo do conto é, porém, fugaz; rapidamente a narração nos precipita num mundo aparentemente caótico e sem valores ou, pelo menos, sem afectos. Os comportamentos das personagens enquadram-se num estágio de amoralidade¹⁰⁹; pais e mães, padrastos e, sobretudo, madrastas abandonam as crianças em florestas habitadas por lobos e outras feras, gigantes ou bruxas; os pais entregam, sem vacilar, a filha mais nova, a preferida, a mais dócil a um monstro, para salvarem a própria vida; as madrastas mandam matar as enteadas; as filhas ou os filhos do mesmo

¹⁰⁸ Veremos, posteriormente que, pelo menos numa grande parte dos países europeus, esta aproximação com a realidade era mais profunda até ao século XIX.

¹⁰⁹ Falamos de amoralidade à luz dos nossos dias; a dureza da vida nos séculos XIX e anteriores levava a que a relação dos progenitores se aproximasse, com frequência, das situações relatadas nos contos, e que estas fossem encaradas com relativa naturalidade.

pai são tratados de forma desigual¹¹⁰, para dar apenas alguns exemplos. Seguidamente, as acções das personagens situam-nas no nível pré-convencional¹¹¹: as acções são praticadas tendo em vista obter uma recompensa ou evitar um castigo. É essa, ainda, a motivação da heroína ou do herói, quando evita transgredir o interdito ou quando obedece sem contestar às ordens superiores (dadas pelo rei ou rainha, por um dos progenitores, por uma madrasta ou bruxa). A seguir, porém, a actuação das personagens leva-nos a colocá-las no nível pós-convencional¹¹². Quando transgredir, a personagem guia-se pelos seus próprios valores. Ou não... Embora surja, pelo menos aos nossos olhos, um aparente castigo¹¹³, no momento da transgressão a personagem não parece ter consciência de que viola o interdito e, nos casos em que tem consciência, essa violação surge mais associada ao acaso do que a uma tomada de posição ou um desejo de autonomia. Já assinalámos algumas transgressões pouco assumidas anteriormente, quando o herói de “Branca Flor” deixa cair um pingo de sangue fora da vasilha, ou é abraçado por um membro da família de sangue sem dar por isso.

Por outro lado, após a transgressão, as personagens limitam-se a reproduzir, sem alterações, os papéis anteriormente desempenhados por outros, o que as colocaria no nível convencional¹¹⁴. Assim, se considerarmos que a transgressão constituiu um salto para o nível pós-convencional, esta passagem para o convencional configuraria um retrocesso o que, em termos de desenvolvimento moral, não faz sentido; se

¹¹⁰ Como já referimos no Capítulo I, para Kohlberg a moralidade coloca-se mais em termos de igualdade, equidade, reciprocidade nas relações humanas, do que de cumprimento de normas.

¹¹¹ Neste nível, a moral e a justiça são encaradas como um conjunto de normas externas a que se obedece para evitar o castigo (estádio 1) ou para obter recompensas e satisfazer interesses individualistas (estádio 2) (Cf. Capítulo I).

¹¹² A este nível, o valor das acções é definido mais em função da sua possível relação com princípios éticos universais do que pela sua conformidade com as normas morais e sociais vigentes num contexto específico. As normas são entendidas enquanto relativas, visando o maior bem para o maior número (estádio 5) e têm como fim último garantir princípios éticos como a defesa da vida, da liberdade e da justiça; caso não sirvam esses princípios desejavelmente universais, as normas deverão ser mudadas ou, em último caso, desrespeitadas (estádio 6) (Cf. Capítulo I).

¹¹³ Como já referimos, é a transgressão do interdito que permite à heroína ou ao herói evoluir, nomeadamente através das provações que atravessa após a referida transgressão.

¹¹⁴ Como referimos no Capítulo I, «trata-se de uma moralidade orientada para a aprovação social (estádio 3) e para a manutenção da lei e da ordem (estádio 4).»

considerarmos que a ausência de intencionalidade da personagem, ao transgredir, não nos permite enquadrá-la no quadro de desenvolvimento moral, teremos de prescindir desse enquadramento também nas outras fases da narrativa.

Ainda que o conto tenha passado a ser usado com intuitos moralizadores, não nos parece, portanto, que seja esse o seu papel.

5. Origens do conto maravilhoso

[...] o problema geral de se saber de onde vêm os contos não foi resolvido no seu conjunto, embora tenha certamente havido leis que condicionaram o seu nascimento e o seu desenvolvimento, e que esperam ser ainda formuladas.

Vladimir Propp, *Morfologia do Conto*

As semelhanças que os estudos comparatistas permitem identificar ao confrontar contos maravilhosos tradicionais de diferentes tempos e espaços geográficos motivaram investigadores de várias áreas do saber a tentar encontrar o motivo dessa transversalidade.

Alguns autores começaram por defender a existência de uma fonte comum ou de uma matriz fundadora, que se encontraria nos *Rig Veda* ou em *Calila e Dimna*. Esta tese, porém, é cada vez menos defendida. Propp, por exemplo, ainda que reconheça os textos védicos como uma das fontes do conto, considera que a difusão mundial dos contos é incompatível com a existência de uma única fonte (Propp, 2000).

As relações de forte intertextualidade dos contos maravilhosos não ocorrem apenas dentro do subgénero mas também com outros géneros, como o mito, e podem

até configurar uma intertextualidade exoliterária¹¹⁵, tendo como intertexto¹¹⁶ rituais de iniciação e sonhos, por exemplo. Traçando uma analogia entre o estudo dos contos e o das formas orgânicas da natureza, Vladimir Propp admite que o folclorista, à semelhança do biólogo, tanto pode posicionar-se a favor de uma teoria da gênese independente das espécies, como defender a teoria da «origem por metamorfoses ou transformações que remontam a uma determinada causa» (Propp, 200:202). Se defender a gênese independente, considerará que «no caso de dois fenómenos que não têm nem podem ter qualquer relação externa, a sua semelhança interna não nos conduz a uma raiz genética comum» (Propp, 2000:201); no segundo caso, em que se inclui Propp, o folclorista interpreta a semelhança morfológica «como consequência de uma certa ligação genética» (*idem*).

Vários autores analisaram os contos à luz de antigas mitologias, vendo naqueles um reflexo destas; perdido o sentido do sagrado do mito, a acção da narrativa mítica teria continuado a circular sob a forma profana.

Já Consiglieri Pedroso relacionava os contos com o mito, notando que «o conto mais fantasioso na aparência, quando analisado pelo método comparativo, faz-nos remontar a algum velho mito, cuja influência foi onnipotente na infância da nossa raça» (Pedroso, 1988:50). Na mesma linha, Carlos Garcia Gual declara que o conto é «la mimada hija del mito» (Garcia, 1988:25). Também nos parece haver uma relação estreita entre o conto maravilhoso e o mito, não sendo difícil encontrar emergências deste nos contos maravilhosos tradicionais. A título de exemplo, refira-se o motivo da jovem que vai viver com um ser monstruoso, de um outro mundo (ATU 425 C, *Beauty*

¹¹⁵ «No caso da *intertextualidade exoliterária*, o intertexto é constituído quer por textos não verbais – um texto pictórico, por exemplo, pode ter importantes relações com um texto literário -, quer por textos verbais não literários [...]» (Silva, 1982: 597-598).

¹¹⁶ «Definindo-se *intertextualidade* como a interacção semiótica de um texto com outro(s) texto(s), definir-se-á *intertexto* como o texto ou o *corpus* de textos com os quais um determinado texto mantém aquele tipo de interacção.» (Silva, 1982: 593)

and the Beast), a lembrar o rapto de Perséfone, as provas com que são confrontadas as noivas em demanda do noivo (ATU 425 A, *The Animal as Bridegroom*), a lembrar as provas superadas por Psique ou as afinidades entre o conto de “Branca Flor” (AT 313, *The Magic Flight*), e Jasão e Medeia, na Grécia Antiga (Cf. Cardigos, 1996: 166-167). No entanto, os muitos pontos de contacto que podemos encontrar, não são suficientes para estabelecer relações de precedência, como sublinha Antoine Lefavre: «On n’a jamais pu établir qu’un conte entier soit issu d’un mythe bien précis, pas plus qu’on n’a pu établir la filiation inverse» (Favre, 1978:54-55). Outros autores, como Erich Neumann, consideram que mito e conto maravilhoso são constituídos pelo saber que as comunidades arcaicas reuniram nessas narrativas e nas quais se manifestam os arquétipos do inconsciente colectivo (Neumann, 1974:13)¹¹⁷. Esta comunhão da linguagem do inconsciente leva alguns autores a proporem o recurso ao mito, para uma melhor interpretação dos contos. O formalista russo Vladimir Propp, depois de apontar os antigos rituais de iniciação como fonte dos contos, declara que, ainda que não pretenda debruçar-se sobre a relação conto/mito, reconhece a necessidade de ser levado a cabo esse estudo: «Pour l’instant, nous posons seulement la nécessité d’étudier cette question, de considérer le mythe comme l’une des origines possibles du conte.» (Propp, 1983:27). Depois de Propp, vários autores se têm debruçado sobre as diferenças entre mito e conto,¹¹⁸ nomeadamente E. Meletinsky, que conjugou conto e mito numa relação contrastante¹¹⁹. A nós, porém, interessariam mais as semelhanças ou, mais precisamente, a confirmação de que há uma mensagem que tem atravessado as fronteiras geográficas, temporais e culturais, exprimindo-se através de várias formas mas mantendo, em comum, o essencial.

¹¹⁷ Este aspecto será desenvolvido no ponto «Múltiplos olhares sobre um *corpus*».

¹¹⁸ Cf. Cardigos, 1996: 21-24, para uma visão de síntese.

¹¹⁹ Estabelece, por exemplo, a significativa dicotomia entre mito e conto, com o primeiro a ocupar-se da humanidade, e o segundo do destino individual (Meletinsky 1974).

A teoria de Propp é pormenorizadamente desenvolvida no seu livro *Les Racines Historiques du Conte Merveilleux*, inicialmente pensado para integrar *A Morfologia do Conto* mas que acabou por ser publicado separadamente, devido à sua dimensão. Para este formalista, o método de análise é fundamental; não negando a importância do estudo por temas, ele propõe, em *A Morfologia do Conto*, o estudo dos contos em função da sua composição, da sua estrutura, acreditando que esse método tornará as semelhanças mais evidentes (Propp, 2000). Em *A Morfologia do Conto*, Propp compara os momentos principais dos rituais de iniciação com os espaços, as personagens e as suas funções, no conto maravilhoso, aspecto que retomaremos no ponto «Múltiplos olhares sobre um *corpus*».

Carl Gustav Jung via nos contos, como nos mitos ou nos sonhos, uma projecção do inconsciente colectivo, ou, mais precisamente, a materialização dos arquétipos¹²⁰ e do processo de individuação¹²¹, teoria que foi desenvolvida por outros investigadores, nomeadamente por Erich Neumann, já referido, e por Marie-Louise von Franz, discípula de Jung, que produziu uma vasta obra em torno deste tema. Esta autora admite mesmo a hipótese de os contos serem

des survivances dégénérées d'une littérature antérieure [em que haveria, à partida,] un noyau dû à une expérience parapsychologique ou à un rêve. Si ce noyau contient un thème déjà constellé dans l'entourage, il aura tendance à s'amplifier : ce n'est pas encore un conte de fées mais c'en est la phase initiale. (Franz, 1990 :22)

Ainda segundo esta autora, se algo de estranho acontecesse a um habitante duma certa aldeia, enquanto a história fosse contada nessa aldeia, manter-se-ia inalterado o nome dessa pessoa; mas se a história fosse levada, por exemplo, por uma criada, para

¹²⁰ Para Jung, os arquétipos são a estrutura basilar da psique, comum a toda a espécie humana (Jung, 1987)

¹²¹ O processo através do qual o ser vai organizando e harmonizando os conteúdos (caóticos) do inconsciente colectivo e do individual com as aprendizagens sociais, de forma a ir construindo uma identidade própria. (Cf. Fonseca, 1993)

outra aldeia, o nome da personagem poderia ser alterado ou a personagem passar a ser apenas designada pela sua profissão. Retirar-se-iam os elementos que apenas interessavam quando a história era contada na primeira aldeia e manter-se-ia «ce qui est archétypique et valable pour tous.» (Franz, 1990: 22).

A perspectiva jungiana inspirou igualmente algumas abordagens antropológicas, como as de Gilbert Durand e filosóficas como as de Gaston Bachelard. Porque as teorias sobre as fontes estão intimamente ligadas às interpretações dos contos maravilhosos, também elas serão retomadas e um pouco mais desenvolvidas no ponto «Múltiplos olhares sobre um *corpus*».

Para Isabel Cardigos,

the explanation of the remarkable similarity of folktales told in different languages and in countries far apart should be looked for in the unwritten laws that devolve individual creative energy back into the community to be continually reshaped into something like a language. (Cardigos, 1996:14-15).

Acreditamos que essas mesmas leis poderão explicar a intertextualidade dos contos com os mitos, os rituais, os sonhos, etc., como uma estrutura ou uma energia matricial, com a capacidade e persistência de se materializar assumindo diferentes formas. Retomando a metáfora da relação genética, proposta por Propp e citada no início deste ponto, essa energia seria a progenitora; os contos teriam, entre si, uma relação semelhante à existente entre irmãos, e teriam com o resto do intertexto uma relação semelhante à existente entre primos.

6. Múltiplos olhares sobre um *corpus* – A demanda do Graal

A Arte não é a verdade. A arte é uma mentira que nos ensina a compreender a verdade.

Pablo Picasso

«How can a genre have come into existence that is at once so logically rational, yet founded on such an irrational basis? The answer seems to lie in a symbolism, the key to which the modern world has lost.» (Cardigos, 1996:14).

São várias as atitudes que poderemos ter face ao conto maravilhoso tradicional de transmissão oral. Como na arqueologia, podemos perseguir todas as peças, recolhê-las, classificá-las, datá-las, encaixá-las, na busca do grande puzzle; ou podemos ter uma atitude darwinista e seguir-lhe a evolução, tentando perceber que transformações sofre, na adaptação aos sucessivos contextos, e identificar as partes que persistem, como uma espécie de ADN. Podemos, também, procurar-lhe parentescos, reconstruir a sua genealogia.

O olhar que lançamos sobre o texto está muitas vezes associado à forma como concebemos as suas fontes, mas uma leitura parece ser transversal às várias correntes: a leitura dos contos maravilhosos como uma demanda do Graal inacessível, sendo o Graal a plenitude que a humanidade persegue e simbolizando a sua demanda «a aventura espiritual e a exigência de interioridade. [...] A perfeição humana conquista-se não a golpes de lança, como um tesouro material, mas através de uma transformação radical do espírito e do coração.» (Chevalier e Gheerbrant, 1994: 357).

6.1 A viagem iniciática

Eros e Psique

*Conta a lenda que dormia
Uma Princesa encantada
A quem só despertaria
Um Infante, que viria
De além do muro da estrada.*

*Ele tinha que, tentado,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por o que à Princesa vem.*

*A Princesa Adormecida,
Se espera, dormindo espera,
Sonha em morte a sua vida,
E orna-lhe a fronte esquecida,
Verde, uma grinalda de hera.*

*Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado,
Ele dela é ignorado,
Ela para ele é ninguém.*

*Mas cada um cumpre o Destino
Ela dormindo encantada,
Ele buscando-a sem tino
Pelo processo divino
Que faz existir a estrada.*

*E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E vencendo estrada e muro,
Chega onde em sono ela mora,*

[...]

Fernando Pessoa

O poema em epígrafe, publicado, pela primeira vez, em 1934, tinha por sua vez como epígrafe uma tradução em latim de uma passagem do Ritual do Terceiro Grau da Ordem Templária de Portugal:

...E assim vêdes, meu Irmão, que as verdades que vos foram dadas no Grau de Neófito, e aquelas que vos foram dadas no Grau de Adepto Menor, são, ainda que opostas, a mesma verdade.

(<http://www.luso-poemas.net/modules/news03/article.php?storyid=1002>)

Para Vladimir Propp (1983), o percurso do herói ou heroína do conto maravilhoso corresponde ao do neófito de antigos rituais¹²² de iniciação, considerando este autor que «le conte a gardé la trace de nombreux rites et coutumes; bien de motifs ne reçoivent leur explication génétique que par leur confrontation aux rites.» (Propp, 1983: 22). Poderá haver uma total correspondência entre o conto e o rito¹²³ mas o mais frequente é dar-se o que Propp designa como «transposition du rite», entendendo-se por «transposition» a substituição, ainda no seio do rito, de «un élément (ou de plusieurs éléments) devenu inutile ou obscur en raison de modifications historiques, par un autre élément plus compréhensible.» (Propp, 1983:23-24). Pode ainda acontecer o que designa como «inversion du rite», que ocorre quando «toutes les formes du rite sont conservées par le conte mais reçoivent un sens contraire à celui qu'elles avaient dans le rite.» (Propp, 1983 :24)¹²⁴. Propp considera que, da mesma forma que o conhecimento do rito contribui para o esclarecimento do conto, este pode ajudar a esclarecer alguns aspectos mais obscuros do rito.

Não cabe, aqui, dar conta do longo estudo de confronto entre ritos e contos. Tentaremos, apenas, focar os aspectos que nos parecem poder fazer uma síntese do que é o percurso iniciático, no conto e no ritual.

O neófito começa por ser afastado da família e levado para um espaço simbólico, normalmente uma casa no meio da floresta. A iniciação acontecia geralmente em grupo e competia ao xamã¹²⁵ ou aos pais encaminhar a criança para o local em que se

¹²² Neste trabalho, designaremos por «ritual» o conceito e por «rito» a sua concretização.

¹²³ «Ainsi, dans le conte, on enterre les os, et il se trouve que l'on faisait la même chose dans la réalité historique. Ou bien, dans le conte, il est dit que l'on enferme les enfants royaux dans une cave, qu'on les garde dans le noir, qu'on leur donne de la nourriture de façon que personne ne les voie, et c'est exactement ce qui se passait dans la réalité historique.» (Propp, 1983 :23).

¹²⁴ Retomaremos o tema da inversão do rito quando abordarmos a transgressão do interdito, ainda neste ponto.

¹²⁵ «O xamã era um intermédio entre o mundo espiritual da natureza e a tribo [...] entrava em transe ou em estados alterados de consciência, e viajava para os mundos dos espíritos, em busca da informação

procederia ao ritual (Propp, 1983). Não é difícil encontrar este motivo em muitos dos contos maravilhosos. É o que Propp designa como função I, *afastamento* (Propp, 2000). A maior parte dos heróis e heroínas é afastada de casa, só ou acompanhada por um adulto e/ou de irmãos/irmãs, na fase inicial da narrativa. Aliás, acaba por ser esse afastamento que, ainda que indirectamente, vai propiciar a passagem a um novo estágio. É o que acontece em contos aparentemente tão diferentes quanto «O Pequeno Polegar» (*The Brothers and the Ogre*, ATU 327 B), «A Gata Borralheira» (*Cinderella*, ATU 510 A), «O Capuchinho Vermelho» (*Little Red Riding Hood*, ATU 333), «A Branca de Neve» (*Snow White*, ATU 709), «A Bela e o Monstro» (*Beauty and the Beast*, ATU 425 C), «Branca-Flor» (*The Magic Flight*, ATU 313), «A Bicha de Sete Cabeças» (*The Dragon Killer*, ATU 300)¹²⁶. O xamã corresponde, nos contos tradicionais russos, à «Yaga»¹²⁷ enquanto que nos contos ocidentais a madrasta ou a bruxa má são a versão literária do xamã que presidia aos rituais; as provas por que passam os heróis e heroínas seriam a actualização das tarefas de iniciação.

Porque se trata de um rito de passagem, que marca a transição para a fase adulta e o reconhecimento da comunidade, a morte simbólica é um dos aspectos centrais. No rito ela pode assumir vários aspectos. Nuns casos, a casa para onde os neófitos são levados tem a forma de um animal, correspondendo a porta ao local da boca; entrar na casa,

requerida pela tribo, para reclamar as almas errantes ou arrebatadas dos membros da tribo doentes, para guiar a alma de um moribundo ao Outro Mundo, para conseguir ajuda de espíritos auxiliares [...]. Um importante elemento do xamanismo [...] era a capacidade para, aparentemente, viajar-se em espírito através do meio ambiente e observar acontecimentos distantes; tal era conseguido assumindo a forma de um animal ou ave, ou directamente através daquilo a que chamaríamos uma experiência fora-do-corpo. [...] O xamã seria também um curandeiro, um feiticeiro e, em muitos aspectos, um actor [...]. Os animais pertencentes a um xamã eram espíritos auxiliares, “familiares” [...] e ele, ou ela, eram frequentemente acompanhados por espíritos auxiliares sob formas animais, apenas visíveis para o xamã. [...]. A androginia, mesmo o travestimento, eram por vezes também característicos. A pessoa que sobrevivesse à iniciação e aprendizagem xamânicas aprendia a controlar e a integrar os seus estados alterados e a reintegrar-se psicossocialmente, assumindo um papel de destaque na vida tribal.» (Devereux, 1993: 94-96)

¹²⁶ Assinalamos entre aspas os nomes pelos quais o nome é mais conhecido em Portugal ou versões de determinado conto tipo, e assinalamos com itálicos os contos-tipo, tal como aparecem nos catálogos.

¹²⁷ Propp identifica três tipos de Yaga (*donatrice*, *ravisseuse* e *combattante*), considerando que têm em comum o facto de estarem ligadas «d’une façon ou d’une autre [...] au royaume des morts» (Propp, 1983: 64).

equivalerá, assim, a ser comido; noutros casos os neófitos inalam, ou ingerem algo que os induz em transe, durante o qual julgam encontrar os seus antepassados; o neófito pode, também, ter de passar pelo fogo, ou pela água, ambos símbolos de morte e renascimento, ou ser coberto com lama; outra forma de simbolizar a morte, nas comunidades em que se acredita na metempsicose, consiste em cobrir o neófito com peles ou penas de animais; a morte pode, ainda, ser simbolizada por meio de uma amputação ou de uma ferida¹²⁸ (Propp1983). Também estes motivos emergem com frequência nos contos maravilhosos. São várias as personagens que são devoradas ou estão à beira de o ser: Grão de Milho é comido pela vaca (*Thumbling*, ATU 700); o rapaz de «A Casinha de Chocolate» está para ser comido pela velha (*Hansel and Gretel*, ATU 327 A); Capuchinho Vermelho é devorada pelo lobo (*Little Red Riding Hood*, ATU 333); o Periquito é comido pelo pai, depois de ter sido morto pela madrasta (*My Mother Slew Me; My Father Ate Me* ATU 720). Temos também várias personagens que ingerem alimentos que as induzem num sono profundo ou morte aparente: Branca de Neve adormece por três vezes e o último sono é provocado pela ingestão de uma maçã envenenada (*Snow White*, ATU 709); em muitos dos contos em que a heroína procura o noivo desaparecido (*The Animal Bridegroom*, ATU 425 A), a segunda noiva dá a beber um vinho especial ao noivo, para o impedir de se aperceber da presença da primeira; em muitos dos contos do ciclo do animal-noivo, as irmãs dão chá de ervas dormideiras à protagonista, para que esta não volte para a casa do monstro (*Beauty and the Beast*, ATU 425 C); o príncipe encantado dorme um sono de morte do qual só acorda quando a heroína o desencanta (*The Needle Prince*, AT 437); a imobilidade e inconsciência do sono pode também ser representada pela transformação em pedra, como acontece com o fiel amigo do príncipe (*Faithful John*, ATU 516). As feridas são também muito

¹²⁸ As feridas simbólicas que, aliás, dão o título a uma obra de Bruno Bettelheim, serão retomadas a propósito da especificidade de algumas iniciações femininas.

frequentes: a mãe de Branca de Neve pica-se numa agulha e a Bela Adormecida no fuso; nos contos em que aparece o motivo da mãe que parte com as filhas, à procura do marido (algumas versões de *O Noivo Animal*, ATU 425 A), ela vai entregando cada uma das filhas a uma velha que ou as mata com uma faca ou as mete no forno (equivalente à passagem pelo fogo nos rituais iniciáticos). Em «A Princesa Encantada» (uma versão portuguesa do conto tipo *The Clever Horse*, ATU 531¹²⁹), o herói é metido numa caldeira com azeite a ferver, sem que nada lhe aconteça, e depois vai desencantar uma princesa que se encontra no mar Vermelho. A princesa guardadora de patos, que aparece em versões de vários contos tipo (*The Speaking Horse Head*, ATU 533; *Love like Salt*, ATU 923), disfarça-se nalgumas esfregando-se com lama. Igualmente encontramos personagens transformadas em animais ou cobertas com as suas peles, como acontece em “A Princesa Pele de Burro” (*Peau d’Âne*, ATU 510B), ou “O Príncipe Corvo” (uma versão portuguesa de *The Vanished Husband*, ATU 425 D¹³⁰). A morte simbólica surge, no conto, muitas vezes associada ao motivo da metamorfose; nuns casos encontramos uma personagem humana que é transformada em animal e precisa de ser depois desencantada; noutros, a personagem surge logo na sua forma animal e é desencantada no fim.

O neófito, tendo perdido o estatuto de criança e não tendo recebido ainda outro em troca, encontra-se numa espécie de limbo, realizando uma viagem cósmica (Lincoln, 1981), viagem essa que está igualmente presente nos contos, e pode decorrer no ar – frequentemente o herói é transportado por um pássaro, que vai alimentando (*The Man on a Quest for His Lost Wife*, ATU 400); ou a heroína é levada pelo Vento até onde está o marido que a esqueceu (*The Animal as Bridegroom*, ATU 425 A); na água – levado por um barqueiro para chegar à casa do Diabo (*Three Hairs from the Devil’s Beard*,

¹²⁹ Oliveira, s/d, vol II: 354-355, APFT 399

¹³⁰ Oliveira s/d, vol I: 353-357, APFT 172

ATU 461); no subsolo - para descer aos infernos levar uma carta ao pai do rei (*The Man Persecuted Because of His Beautiful Wife*, ATU 465) – ou como a perigosíssima viagem dos “meninos com uma estrela na testa” (*The Three Golden Children*, ATU 707) em busca duma árvore que canta e dum pássaro que fala, adentro dum jardim que petrifica quem atende às vozes que por si chamam...

O neófito irá receber informações importantes do xamã ou do seu pai, algumas delas constituindo tabus¹³¹, da mesma forma que temos heróis que recebem informações preciosas através de auxiliares mágicos; no caso de «A Princesa Encantada» (versão de ATU 531, já mencionada), é uma velhinha que aparece no seu quarto e lhe diz o que deve fazer; ou será “o pássaro que fala” que indica aos meninos com uma estrela na testa como resgatarem a mãe e serem reconhecidos pelo rei (ATU 707); ou o Diabo que, sem o saber, revela ao herói todos os segredos que ele precisava de conhecer (ATU 461).

Quanto aos tabus, poderão coincidir com a imposição de um interdito, ao herói, como no caso de várias versões de “O Noivo Animal” (*The Animal as Bridegroom*, ATU 425 A), em que a jovem não deve contar a ninguém que à noite o monstro se transforma num homem; ou o herói não pode revelar o segredo que explicaria as acções que o incriminam, sob pena de se converter numa estátua de pedra (*Faithful John*, ATU 516). Como já referimos, no conto maravilhoso, a imposição do interdito é tão importante quanto a sua transgressão. Aliás, é essa transgressão que precipita a acção para um final feliz, ainda que aparentemente se lhe siga uma punição. Segundo Propp, a transgressão aparece no conto por este surgir após a dessacralização do rito passando

¹³¹ Fernando Pessoa terá escrito numa carta a Adolfo Casais Monteiro e a propósito da epígrafe ao seu poema «Eros e Psique»: «A citação, epígrafe ao meu poema "Eros e Psique", de um trecho (traduzido, pois o Ritual é em latim) do Ritual do Terceiro Grau da Ordem Templária de Portugal, indica simplesmente - o que é fato - que me foi permitido folhear os Rituais dos três primeiros graus dessa Ordem, extinta, ou em dormência desde cerca de 1888. Se não estivesse em dormência, eu não citaria o trecho do Ritual, pois se não devem citar (indicando a origem) trechos de Rituais que estão em trabalho [itálicos nossos].» (<http://www.luso-poemas.net/modules/news03/article.php?storyid=1002>)

aquele a ser contado quando o rito já não está activo. Concretizando, quando havia a prática de sacrificar uma jovem, junto de um rio, para favorecer o crescimento das culturas, quem ousasse poupá-la ao sacrifício, «aurait été mis en pièces comme un épouvantable mécréant, mettant en danger le bien-être du peuple et la *récolte*.» (Propp, 1983:25). Impedir a jovem de ser devorada, no contexto do rito, implica impedir a transgressão ritual, o que investiria quem o fizesse do papel de «falso herói». Salvar a jovem, no conto, corresponde a superar uma prova do ritual de iniciação, investindo quem o pratica do papel de «herói». Em síntese, não nos parece correcto confundir o herói que salva (no conto) com a pessoa que impede que se cumpra o rito.

Um outro momento importante no ritual de iniciação prende-se com as provas e com os dons que permitem ultrapassá-las. No ritual, o neófito pode ter de caçar sozinho ou travar um duelo ou encontrar um caminho. Também no conto os heróis são sujeitos a diversificadas provas, como sobreviver sozinho em condições adversas, combater com animais ferozes, monstros ou outros inimigos ou fazer travessias, por água, terra ou ar.

Para executar cabalmente as provas, o neófito recebe objectos que aumentam as suas capacidades; uma arma, por exemplo. No conto, o herói recebe objectos mágicos que lhe são geralmente fornecidos por auxiliares mágicos. Também neste aspecto o ritual e o conto parecem diferir um pouco: o papel do neófito é mais activo, mais determinante do seu sucesso do que o do herói; este, normalmente, consegue os seus objectivos graças à intervenção de adjuvantes e dos respectivos objectos mágicos.

Muitos dos rituais de iniciação incluíam a iniciação sexual, embora a mulher com quem o neófito se iniciava não correspondesse, geralmente, à que seria sua companheira no futuro, da mesma forma que a rapariga era muitas vezes desflorada por uma entidade diferente do que seria o seu futuro companheiro. Em muitos dos contos, encontramos o príncipe dividido entre duas noivas, sendo a «verdadeira» a primeira, a que foi objecto

da sua iniciação, como com Branca Flor (*The Magic Flight*, ATU 313) ou com a heroína de “O Noivo Animal” (*The Animal as Bridegroom*, ATU 425 A) – contos que têm normalmente por epílogo a alegoria da velha chave perdida e a chave nova, significando as duas noivas (uma vez re-encontrada a primeira, qual delas deverá ele guardar?); ou, alternativamente, aquela que lhe estava «destinada» desde o início, mas reconhecida só após uma união com a “falsa noiva”, como em “As Três Cidras do Amor” (*The Three Oranges*, ATU 408) ou noutros contos tipo relacionados com a bipolaridade das duas noivas (*The Black and the White Bride*, ATU 403).

No regresso à aldeia, o iniciado muitas vezes não era reconhecido, porque passara muito tempo¹³² ou, ainda que o fosse, era tratado como um novo indivíduo, recebendo inclusivamente um novo nome. Também, nos contos mais heróicos, o herói não é reconhecido, sendo obrigado a apresentar uma prova da sua identidade, para ser identificado pela princesa e pelos seus pais¹³³ (*The Dragon Killer*, ATU 300; *The Three Stolen Princesses*, ATU 301; “O Jardineiro do Rei”, *Goldener* ATU 314); ou, nos contos de heroína, também Branca Flor terá de fazer por ser lembrada pelo companheiro de aventuras (*The Magic Flight*, ATU 313); ou a esposa terá de, depois da sua longa procura, tentar acordar o príncipe adormecido pela falsa noiva (*The Search for the Lost Husband*, ATU 425)

O travestismo - que podemos encontrar, por exemplo, em “A Afilhada de Santo António” (*A Young Woman Disguised as a Man is Wooed by the Queen*, ATU 514**) ou em “A Sardineta” (uma versão de *Search in Man’s Clothing*, AT 425K¹³⁴) - fazia igualmente parte dos rituais de iniciação:

¹³² Segundo Frazer, citado por Propp, o isolamento iniciático podia durar até sete anos (Cf. Propp, 1983:47)

¹³³ Função XXVII, *reconhecimento* (Propp, 2000:106)

¹³⁴ Oliveira s.d., vol. I: 108-112, APFT 39

Si l'on tient compte que [...] les non-initiés sont considérés comme asexués, et que l'accès à la sexualité est une conséquence de l'initiation, la signification profonde de ce rite semble être la suivante : on ne peut devenir un mâle sexuellement adulte avant d'avoir connu la coexistence des sexes, l'androgynie ; autrement dit, on ne peut pas accéder à un mode d'être particulier et bien déterminé avant d'avoir connu un mode d'être total. (Eliade, 1981 : 161).

Para finalizar, o iniciado recebe as insígnias ou marcas do seu novo estatuto. O herói ou heroína casam e ascendem ao trono; ou, numa outra leitura, o herói recebe o trono e a heroína recebe um marido¹³⁵. A união pode até realizar-se no decorrer da acção, mas só assume um estatuto definitivo na conclusão.

6. 2 A clausura iniciática

A viagem iniciática referida no ponto anterior tanto se pode aplicar ao sexo feminino como ao masculino, embora tenha havido catalogadores que desvalorizaram a personagem feminina em favor da masculina¹³⁶.

Parece-nos relevante abrir aqui um espaço dedicado especialmente aos ritos de passagem femininos que encontram paralelo nos contos maravilhosos. Durante muito tempo, estes ritos foram ignorados pela antropologia. Por um lado, sendo a passagem de menina a mulher fisicamente marcada pela menarca e tendo a rapariga, alegadamente,

¹³⁵ O casamento era sobretudo uma iniciação feminina; era para a mulher que ele significava as alterações mais significativas. Recordando as teorias de Carol Gilligan (cf. Capítulo I), a união é vista como ameaçadora para o desenvolvimento masculino e é necessária ao desenvolvimento feminino.

¹³⁶ Por exemplo, no conto ATU 313, *The Devil's Daughter (The Magic Flight)*, aparecia na recolha de Aarne e Tompson como 313, *The Girl as Helper in the Hero's Flight*, desvalorizando, assim, em Brancaflor, a aventura feminina e consequente iniciação.

menos dificuldade no seu processo de individuação¹³⁷ do que os rapazes, os rituais femininos poderão ser menos marcantes, menos evidentes. Por outro lado, os estudos de antropologia começaram por ser feitos predominantemente por homens, o que poderia, eventualmente, impedir uma interpelação directa das mulheres além de que, sendo um tema que os não tocava directamente, poderia passar mais facilmente despercebido¹³⁸. Bruce Lincoln, na sua introdução a uma obra sobre iniciação feminina, *Emerging from the Chrysalis*, aponta duas ordens de dificuldades nesse estudo:

I am not all certain that any man genuinely understands the lives of women, or that it is possible for one to do so. Similarly, I have doubts that a member of one culture can ever acquire more than a superficial understanding of the important aspects of another culture, let alone those of several other cultures [...]. (Lincoln, 1981:1).

Na iniciação feminina a reclusão era um dos aspectos principais. As neófitas eram levadas para uma casa que, muitas vezes, era também a que abrigava as mulheres aquando da sua menstruação (Propp, 1983) visto que, em muitas comunidades, esta estava associada a um tabu e os homens não podiam tocar, aproximar-se nem mesmo ver mulheres menstruadas. Esta reclusão, este tempo de maturação, era encarado, nalguns casos, como potenciador de forças mágicas (Propp, 1983). Nos contos, temos o exemplo de personagens como Branca de Neve, Capuchinho Vermelho, Rapunzel, Bela,

¹³⁷ O processo de individuação será abordado no ponto seguinte.

¹³⁸ Bruce Lincoln (1981) relata uma experiência pessoal que, de certa forma, pode ilustrar esta espécie de cegueira. Tendo ficado intrigado face a uma foto do corpo coberto de cicatrizes de uma mulher Tiv, tentou indagar do seu significado. Nas primeiras pesquisas, levadas a cabo na literatura «standard» sobre o povo Tiv, um grupo etno-linguístico da África Oriental, encontrou depoimentos em que era afirmado que as cicatrizes não veiculavam um significado especial, tendo apenas uma função cosmética ou estética. Os depoimentos eram feitos por «male colonial authorities and male anthropologists on the basis on information furnished them primarily by male informants.» (Lincoln; 1981: IX). Estas afirmações aumentaram a sua curiosidade o que o levou a ulterior investigação, acabando por descobrir que as marcas tinham um significado mais profundo e que «the pattern of scars served to orient each Tiv Woman within cosmic history, revealing to her her place as descendant of her ancestors and forebear the future generations, guarantor of the continuity of her lineage and her people.» (Lincoln; 1981: IX).

Gata Borralheira, Bela Adormecida, para nomear apenas as mais conhecidas¹³⁹, que se encontram ou entram em clausura¹⁴⁰.

O sangue é também muito importante na iniciação da mulher, uma vez que os momentos de transição da sua vida estão associados ao sangue: a menarca, a desfloração¹⁴¹ e o parto¹⁴². Para certas culturas, o sangue menstrual era, efectivamente, um mistério, visto que se um homem tivesse uma ferida que sangrasse durante tanto tempo, acabaria por morrer. Por outro lado, quando o sangramento era interrompido durante um certo tempo, a mulher dava à luz, o que reforçava o carácter misterioso. Nalgumas tribos pensava-se mesmo que o bebé era o sangue transformado, assim como o leite, que aparecia então no seio das mulheres – o leite seria, pois, o primeiro alimento transformado. Essa intervenção do sangue aparece nos contos tanto de forma explícita como implícita: as irmãs da Gata Borralheira sangram cortando o pé, para que caiba no sapato (demonstrando não estarem na altura de ser noivas); o capuchinho vermelho, que é passado por via matrilinear é também interpretado como o aparecimento da menstruação; a Bela Adormecida adormece (entra em reclusão) quando se pica (e faz sangue); em “As Três Cidras do Amor” (*The Three Oranges*, ATU 408), é espetado um alfinete na cabeça da menina, o que a transforma numa pomba (tornando-a inviável como noiva); tal como a bruxa que, depois de (em vão) ter mandado que lhe fosse

¹³⁹ As heroínas, respectivamente, de ATU 709, *Snow White*; ATU 333, *Little Red Riding Hood*; ATU 310 B, *The Maiden in the Tower*; ATU 425 C, *Beauty and the Beast*; ATU 510 A, *Cinderella*; ATU 410, *Sleeping Beauty*.

¹⁴⁰ Na versão literária de Perrault de «La Belle au bois dormant», o narrador sublinha a maturidade do discurso da Bela Adormecida, que se encontra também numa forma de clausura, em contraste com a atrapalhação do príncipe: «Il était plus embarrassé qu'elle, et l'on ne doit pas s'en étonner: elle avait eu le temps de songer à ce qu'elle aurait à lui dire; car il y a apparence (l'Histoire n'en dit pourtant rien) que la bonne Fée, pendant un si long sommeil, lui avait procuré le plaisir des songes agréables.» (Perrault, 1997:32).

¹⁴¹ A ordem poderia ser alterada pois a iniciação podia ter lugar antes do aparecimento da menarca e incluir a desfloração. A desfloração é, aliás, a única forma de iniciação socialmente controlável e que ocorre, muitas vezes, na sequência de um rapto, « a pattern found in a number of male-centered, misogynistically inclined cultures [...]» (Lincoln, 1981:78)

¹⁴² Neumann (1974) refere-se aos três mistérios de sangue.

retirado o coração ou a língua, espeta um pente na cabeça de Branca de Neve (tornando-a como morta e portanto também inacessível).

A mulher estava igualmente muito associada à lua e às suas mudanças cíclicas, o que poderá ter motivado que, em algumas culturas, a iniciação feminina incluísse um determinado percurso cíclico; a rapariga saía por três vezes da casa e voltava¹⁴³. A distância ou o tempo do percurso não eram importantes, apenas o facto de ser cíclico (com retorno ao ponto de partida) e de se realizar três vezes¹⁴⁴. Da mesma forma que a heroína dos contos de “A Bela e o Monstro” (*Beauty and the Beast*, ATU 425 C) se ausenta por três vezes, a Gata Borralheira sai por três vezes para ir ao Baile, A Branca de Neve abre por três vezes a porta à madrasta.

A crise ligada ao parto aparece com muita frequência nos contos; porém, não nos parece que ele estivesse explícita e directamente incluído nestes rituais de passagem da criança ao ser adulto, o que é compreensível, dado o tempo necessário à gestação. Contudo, as três incidências do sangue feminino - menstruação, desfloração e parto - estão directamente relacionadas com a fertilidade, logo, com o parto. A desfloração, real ou simbólica, fazia parte do ritual (Lincoln, 1981; Neuman, 1974), assim como a fecundação, embora esta resultasse, sobretudo, da iniciação sexual dos rapazes, pelo que os filhos nem sempre eram reconhecidos pelos progenitores. Estes aspectos emergem com muita frequência nos contos mas sobretudo ao nível da linguagem simbólica, pelo que serão aprofundados nos pontos seguintes.

¹⁴³ No caso concreto dos contos em que a heroína coabita com um monstro, diz-nos Clarissa Pinkola Estes que «developing a relationship with the wildish nature is an essencial part of women’s individuation. In order to execute this, a woman must do into the dark, but at the same time she must not be irreparably trapped, captured, or killed on her way there or back» (Estés, 1992: 44)

¹⁴⁴ Segundo o dicionário de símbolos, «a lua é um símbolo dos ritmos biológicos» (Chevalier e Gheerbrant, 1994: 418). «Astro que cresce, diminui e desaparece, cuja vida está submetida à lei universal do devir, do nascimento e da morte [...] mas a sua morte nunca é definitiva [...]. Este retorno às suas formas iniciais, esta periodicidade sem fim fazem com que a lua seja por excelência o astro dos ritmos da vida.» (Elit, *apud* Chevalier e Gheerbrant, 1994: 418).

6.3 A persistência do ritual – um exemplo

Julgamos ter deixado claras as analogias entre o ritual e o percurso do herói ou heroína, bem como que o referido percurso consubstancia uma mudança de estatuto, uma evolução.

Muitos dos aspectos dos rituais referidos por Propp podem ainda ser encontrados em rituais de iniciação contemporâneos, desde os registados em filme pelas equipas do «National Geographic», no meio de comunidades sem escrita e isoladas, até às praxes académicas.

Sendo a Universidade do Algarve uma instituição relativamente jovem, foi-nos possível testemunhar o aparecimento das praxes e o seu desenvolvimento. Ao longo de cerca de três décadas, acompanhámos com interesse o evoluir de actividades desgarradas, mas que nos lembravam já alguns antigos ritos de iniciação, que se foram estruturando até se transformar no ritual que existe hoje, regulamentado pelo «Código de Praxe da Universidade do Algarve» (ver Sitologia). Logo no seu Artigo 1º a praxe é descrita como um costume, uma tradição que visa a integração dos novos alunos na instituição, sob a supervisão dos mais antigos:

PRAXE Académica é um costume de cariz tradicional praticado com vista à recepção dos novos alunos. São um conjunto de actividades, desenvolvidas pelos ILUSTRES e DIGNÍSSIMOS estudantes da Universidade do Algarve, que já há muitas décadas vêm a ser transmitidas de geração em geração. (Anexo X)

Os «ILUSTRES e DIGNÍSSIMOS estudantes da Universidade do Algarve» funcionam, aqui, como o xamã e terão como função a integração do neófito na nova fase que inicia, levando-o a adquirir conhecimentos que lhe propiciem um crescimento pessoal. Eis os objectivos da praxe, definidos no Código:

- a) Receber condignamente os recém-chegados alunos;
- b) Acolher e integrar os mesmos no seio desta Instituição e cidade;

c) Incutir nos ditos, as regras básicas do Espírito Académico, Bom Comportamento, e Companheirismo, reflectindo-se mais tarde no crescimento pessoal. (Anexo X).

São muitos os paralelos que podemos estabelecer entre as iniciações das tribos sem escrita e a praxe aplicada a quem ingressa no primeiro ano de um curso superior. As jovens e os jovens que se vão submeter à praxe (os neófitos) que, em muitos casos, se encontram longe do lugar onde cresceram e da família, começam por constituir grupos em função dos respectivos cursos, perdem a identidade própria passando a usar as pinturas e outros adereços comuns a cada curso e criados pelos respectivos responsáveis. Recebem a designação de *bestas*¹⁴⁵, até ao momento do baptismo com que culmina um desfile de apresentação dos novos estudantes à cidade, e a designação de *perus* após o referido baptismo. As actividades da praxe só podem ser programadas e dinamizadas por estudantes que tenham realizado já três matrículas (desempenhando, como referimos, um papel equivalente ao do xamã). A partir do momento em que se iniciam as praxes, temos testemunhado várias modalidades, sendo *as bestas* proibidas de olhar directamente para quem as praxa e obrigadas a obedecer a todas as suas ordens, sujeitando-se a provas de humilhação e de resistência física e psicológica que podem incluir muitos dos gestos simbólicos encontrados nos outros rituais de iniciação:

- cobrir o corpo de lama (uma forma de simbolizar a morte, o ser enterrado¹⁴⁶)
- cobrir o corpo com excrementos de animais (metempsicose, morte simbólica)
- cobrir o corpo com penas (uma forma de simbolizar a morte e a metempsicose)
- vestir a roupa pelo avesso (o outro lado, os opostos, o travestismo)
- vestir roupa de rapariga -para os rapazes (o travestismo, a androginia)
- mergulhar nas fontes da cidade ou na doca (a morte e purificação pela água)

¹⁴⁵ A lembrar a metempsicose associada ao ritual.

¹⁴⁶ Entre parêntesis encontra-se a nossa interpretação das práticas, em confronto com os outros rituais. A leitura é de nossa exclusiva responsabilidade, uma vez que essa relação não parece ser consciente, da parte de quem organiza as praxes.

- sujeitar-se a ser regados com mangueiras (a morte e purificação pela água)
- fazer flexões e outros exercício físicos (provas de resistência física)
- gritar palavras de calão (a integração do tabu na moldura do ritual)
- gritar auto-insultos (a humilhação, a integração do tabu na moldura do ritual)
- simular relações sexuais -hetero e homossexuais (iniciação sexual)
- simular a morte (morte simbólica)
- fazer recados (socialização, aprender a movimentar-se e a dominar o espaço da nova comunidade)
- fazer declarações de amor (iniciação sexual/afectiva; superação de obstáculos psicológicos)

As actividades (ritos) previstas no Código estão divididas em dois momentos: A «Recepção ao Caloiro» e a «Semana Académica». O documento sublinha que, sendo as actividades «fruto da tradição», devem ser perpetuadas «com o intuito de integrar todos, sem excepção, na academia» (Anexo X).

A «Recepção ao Caloiro» tem início com o

Dia da Indiferença», durante o qual as «*INSIGNES PERSONAS*» (os xamãs) «não gastam a sua saliva para falar, gritar e até mesmo ordenar tarefas às reles bestas, no entanto estas deverão acompanhá-las em reverência, silenciosamente e durante todo o dia. (Anexo X).

Esta prática lembra a morte simbólica, a passagem para o mundo dos mortos. Embora o texto esteja escrito num tom irónico, temos verificado que é tomado cada vez mais a sério pelos jovens estudantes. Podemos mesmo verificar que, em muitos casos, eles revelam mais receio e respeito face aos colegas mais velhos e ao Código de Praxe do que relativamente ao regulamento da instituição e aos docentes, o que parece atestar a forma como a praxe é sentida enquanto verdadeira iniciação e integração.

Seguem-se o «Desfile Académico e Baptismo», a «Garraiada», a «Missa do Caloiro», a «Procissão das Velas», o «Tribunal das Praxes», a «Alcoolização dos Perus» e a «Monumental Serenata de Abertura do Ano Lectivo». Estas várias actividades incluem paródias a aspectos mais sérios de outros rituais, bem como provas de resistência e momentos de diversão.

O segundo momento, a «Semana Académica», que decorre no mês de Maio, «tem como principal objectivo a comemoração da passagem de perus a caloiros, assim como assinalar o término das praxes.» Temos, pois, também aqui, a Primavera associada ao nascimento para uma nova fase, a de caloiro. O estatuto de caloiro é uma espécie de período probatório que se inicia na Monumental Serenata de Abertura da Semana Académica, em que a madrinha ou o padrinho lhe traça a capa, pela primeira vez, período esse que termina no momento da segunda matrícula.

O Artigo 9º do Código identifica os «Símbolos da Praxe», uma espécie de objectos mágicos: uma tesoura, um penico, uma colher de pau, o ceptro da praxe e o traje académico da Universidade do Algarve. O Código define, ainda, a rígida hierarquia dos estudantes (primeiro, em função da fase da praxe em que se encontram e, depois, em função do número de matrículas) bem como os deveres e direitos inerentes a cada estágio.

O capítulo XII, com os Artigos 35º ao 38º, regula a constituição e o funcionamento de um Tribunal de Praxe. O Código também cria e regulamenta a figura da madrinha/do padrinho, que funciona como uma espécie de auxiliar da *besta* ou do *peru* e sob cuja capa estes se podem abrigar para não cumprir uma ordem dada por terceiros, no âmbito da praxe.

Finalmente, o Código determina que quem não desejar submeter-se à praxe o deverá declarar por escrito, o que tem como consequência a sua exclusão de rituais e

actividades académicas e faz com que perca os direitos a praxar (independentemente do número de matrículas), a ser designado por qualquer título hierárquico, ao uso do traje académico e a participar em jantares de curso e outras actividades de convívio desenvolvidas por *Insignes Personas*.

Das conversas havidas informalmente com estudantes dos vários anos, verificámos que estes não tinham consciência das semelhanças entre a praxe e os rituais (muitos revelam desconhecer mesmo a existência dos referidos rituais), o que parece dar razão a Propp, quando afirma que essas práticas estão interiorizadas pelas diversas culturas, e a Jung quando afirma tratar-se da materialização do nosso inconsciente colectivo e do processo de individuação¹⁴⁷.

6. 4 O conto, à luz da psicanálise

[...]
*E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,
Ergue a mão, e encontra hera
E vê que ele mesmo era
A Princesa que dormia*

Fernando Pessoa

À luz da psicanálise, o conto maravilhoso – como o mito, o rito ou o sonho, e à semelhança de outras formas de criação artística – é uma projecção de conteúdos do inconsciente. Os junguianos vão mais longe, vendo no percurso das personagens a

¹⁴⁷ É curioso verificar a emergência de práticas relacionadas com os rituais de iniciação, nas actuais modas de juventude, como que a provar a necessidade de marcar uma passagem através de uma morte simbólica. Isso verifica-se na apetência pelos desportos radicais, pela roupa preta, pelos *piercings* e tatuagens, pelas consumo desregrado de álcool e de outras substâncias capazes de agir ao nível neurológico. Tudo isto pode ocorrer de forma desarticulada, sem códigos, sem regras mas podemos também encontrar jovens que se agrupam e criam espontaneamente práticas ritualizadas.

materialização metafórica do processo de individuação, ou seja, o processo psíquico através do qual a criança, um ser que age sobretudo por instinto, se transforma num adulto, com identidade própria e que age em função de convicções e fazendo opções.

Os primeiros passos na análise dos contos à luz da psicanálise foram dados por Freud, para o que foi importante o seu conceito de inconsciente. Os conceitos de *Selbst*¹⁴⁸, inconsciente colectivo, arquétipos¹⁴⁹ e processo de individuação¹⁵⁰, introduzidos por Carl Gustav Jung, motivaram uma série de outros estudos, não só por parte deste como de alguns dos seus discípulos e seguidores e influenciaram estudos no âmbito de outras ciências, como foi o caso do filósofo francês Gaston Bachelard, cuja obra, por sua vez, foi desenvolvida e aprofundada por Gilbert Durand, seu discípulo, em *As Estruturas Antropológicas do Imaginário* (1989). Ultimamente, muitas têm sido as abordagens de contos maravilhosos feitas na linha da psicanálise freudiana e jungiana. Alguns dos psiquiatras que se interessaram pelo estudo do conto maravilhoso, estudaram sobretudo as versões de autor, como foi o caso de Bruno Bettelheim. Com *Psicanálise dos Contos de Fadas* (Bettelheim, 1984), o autor veio lançar um novo olhar sobre os contos maravilhosos. Embora tenha sido já amplamente contestado e acusado de ser tendencioso e pouco rigoroso, parece-nos ter sido um importante ponto de partida para um novo tipo de reflexão em torno dos contos maravilhosos, muito particularmente no âmbito da formação de professores e professoras do Ensino Básico. A análise

¹⁴⁸ Foi traduzido para inglês como *Self*, para francês como *Soi* e para português como Si-mesmo, embora muitos autores prefiram manter a palavra alemã. Significa a totalidade da psique e, simultaneamente, o seu lado mais profundo.

¹⁴⁹ «Os arquétipos eram, para C. G. Jung, como que protótipos de conjuntos simbólicos, tão profundamente inscritos no inconsciente que constituiriam como que uma estrutura, os *engramas* [...]. Eles estão na alma humana como *modelos* pré-formados, ordenados (taxinómicos) e ordenadores (teleonómicos), isto é, conjuntos representativos e emotivos estruturados, dotados de um dinamismo formador.» (Chevalier e Gheerbrant, 1994:14)

¹⁵⁰ Desenvolvimento psicológico através do qual se harmonizam os conteúdos do inconsciente colectivo e do inconsciente individual com as aprendizagens sociais, com vista à progressiva construção de uma identidade própria.

psicanalítica dos contos maravilhosos, nas versões de autor, será retomada no capítulo seguinte.

Marie-Louise von Franz, discípula de Jung, publicou uma vasta obra em que analisa os contos maravilhosos à luz da psicanálise. Na nossa opinião, porém, esta autora, à semelhança do mestre, mantém-se numa perspectiva muito masculina, debruçando-se sobre as personagens femininas quase exclusivamente enquanto representações da vertente feminina da psique masculina, a *anima*. Este aspecto é, a nosso ver, superado por Erich Neumann, sobretudo na sua obra *The Great Mother* (1974).

Não desejando fazer uma análise exaustiva, há alguns aspectos que gostaríamos de destacar. Começemos pelo valor do símbolo, pedra de toque do conto maravilhoso.

Nos contos, podemos encontrar projecções de múltiplos aspectos do cosmos, em geral, e da condição humana, em particular, por detrás de uma linguagem simbólica. Lutz Röhrich define esta natureza simbólica dos contos afirmando que neles «almost everything internal is translated into external plot» (Röhrich *apud* Cardigos, 1996:61). Recordemos, então, algumas definições de símbolo destacadas por Jean Chevalier na sua introdução ao *Dicionário de Símbolos*:

«No sentido freudiano do termo, o símbolo exprime de forma indirecta, figurada e mais ou menos difícil de decifrar, *o desejo ou os conflitos*. *O Símbolo* é a relação que une o conteúdo manifesto de um comportamento, dum pensamento, dum palavra ao seu sentido latente.» (Chevalier e Gheerbrant, 1994: 16).

Já para Jung, o símbolo é «uma imagem própria para designar o melhor possível a natureza obscuramente suspeitada do Espírito.» (*idem, ibidem*).

A mesma realidade pode ser representada através de diferentes símbolos, o que acontece com frequência nos contos, como que para reforçar a mesma ideia¹⁵¹. O princípio masculino, por exemplo, pode ser traduzido por um símbolo fálico - como o peixe, o pássaro, a cobra ou o lagarto¹⁵² - ou pelo número três, entre outras representações.

Por outro lado, os símbolos não são unívocos. O pássaro, que acabámos de apontar como símbolo masculino, pode também servir de representação às ligações entre o consciente e o inconsciente, ou à alma que sai do corpo, para indicar apenas duas alternativas. Tomemos um outro exemplo, o número três, também anteriormente referido e muito recorrente nos contos maravilhosos. No já citado *Dicionário de Símbolos*, a entrada de «Três», para além de remeter para «Aum» e «Triângulo», e da representação do masculino, já referida, apresenta uma série de possíveis significados, como a ordem intelectual e espiritual em Deus; os três níveis da vida humana; a perfeição; a totalidade; o masculino; a rivalidade ultrapassada; o espírito, a alma e o corpo; o sacerdote, o guerreiro e o produtor... o nascimento, a vida e a morte. A agravar esta subjectividade, um símbolo pode representar simultaneamente uma coisa e o seu contrário, como é o caso do fogo, que tanto pode simbolizar a morte como o (re)nascimento, sendo a Fénix a síntese destes dois simbolismos; e tanto a morte como o (re)nascimento podem ser igualmente representados pela água, por exemplo.

Os exemplos que aqui deixámos são apenas umas gotas do oceano simbólico. O nosso objectivo não era dar conta dos símbolos existentes mas sublinhar que a sua subjectividade obriga a que cada um deles não seja interpretado independentemente do

¹⁵¹ Em ATU 425, por exemplo, a protagonista fica a viver fechada nos aposentos de um palácio, que por sua vez está isolado do resto do mundo, na companhia de um monstro, que é um príncipe «fechado numa pele». Tanto os espaços físicos fechados como a animalidade podem ser interpretados, à luz da psicanálise, como símbolos do inconsciente.

¹⁵² Em *A Mulher, o Leite e a Cobra*, José Gabriel Pereira Bastos mostra que, em Portugal, o simbolismo fálico é frequentemente desviado da cobra para o lagarto (Bastos, 1988).

contexto mas sim na constelação simbólica em que a narrativa o integra, obrigando a uma recepção activa:

a percepção do símbolo exclui, portanto, a atitude do simples espectador e exige uma participação de actor. O símbolo só existe no plano do sujeito, mas tendo como base o plano do objecto. Atitudes e percepções subjectivas apelam para uma experiência sensível e não para uma conceptualização. O próprio do símbolo é permanecer indefinidamente sugestivo: cada um vê nele o que o seu poder visual lhe permite perceber. (Chevalier e Gheerbrant, 1994: 17).

Assim, a subjectividade, que multiplica as leituras possíveis, implica que nem todas as pessoas sejam receptores ideais de cada narrativa; elas devem estar em sintonia, com o universo do conto e conhecer a constelação simbólica. O desconhecimento do universo simbólico do texto levantará problemas ao nível da sua fixação na escrita, quer no momento em que se realiza, quer aquando das posteriores leituras, como adiante tentaremos demonstrar.

Para Jung e para os seus seguidores, as personagens dos contos não representam indivíduos mas sim um desdobramento das várias facetas da psique humana. Assim, filha, mãe, madrasta, bruxa, fada, avó, irmã, enteada não representam diferentes relações de parentesco mas sim as várias facetas da *anima*, ou o feminino, na sua complexidade. Além disso, à luz do conceito de androginia da psique, introduzido igualmente por Jung, uma personagem masculina e uma feminina não representam aspectos masculinos e femininos, respectivamente, mas as vertentes masculina (*animus*) e feminina (*anima*) da psique. Este não é o único par de opostos representados nos contos e essas oposições são o motor que justifica a acção.

O grande objectivo do processo de individuação, ainda na linha jungiana, consiste em conjugar as pulsões opostas (inato/adquirido, masculino/feminino/ consciente/inconsciente, etc.) de forma harmoniosa, equilibrada. A harmonia dos opostos, porém,

nunca é definitiva¹⁵³ e implica uma permanente articulação entre o inconsciente e o consciente; entre o inato e o adquirido; entre o natural e o cultural. Nos contos, a harmonia dos opostos pode ser representada pelo casamento entre homem e mulher que, por sua vez, pode ser reforçado pela oposição dos estratos sociais (príncipe/rapariga pobre, princesa/rapaz pobre), ou mesmo a oposição de espécies (mulher/animal do sexo masculino, homem/animal do sexo feminino).

Para os junguianos, o *Selbst*¹⁵⁴ surge nos contos (como no mito ou nos sonhos) representado pelo ouro ou pelas formas esféricas e circulares (tão presentes nos contos maravilhosos). Um outro elemento importante da psicanálise junguiana é a Sombra¹⁵⁵, representada, nos contos maravilhosos, por personagens do mesmo sexo que o herói ou heroína. O *animus* aparece sob a forma de um animal, monstro ou personagem masculina, agressiva; a *anima*, sob a forma de personagem feminina, geralmente pacífica e submissa. Há, contudo, outras formas de representar os arquétipos, aspecto que desenvolveremos a seguir.

6.5 Contos e alquimia

Se queres penetrar no imo submerso desta história, expulsa de ti o teu pensamento como a serpente larga a sua pele. E à luz que outrora iluminou os Sábios verás que os acontecimentos que te narro, como todas as situações que decorrem neste mundo de pequenas vidas, estão presos por fios misteriosos aos poderes do Real que no Mundo Invisível as governam. [...] Mais se revela esta verdade na Festa em que a exigência mítica do grande tempo da integridade total que é macho e fêmea desemboca na consciência humana para a transfigurar.

Natália Correia

¹⁵³ «Dès qu'il est question de pratique, et non plus de simple théorie, beaucoup ne s'y retrouvent plus. Ainsi, l'intégration de l'anima ou de l'animus est une œuvre de maître que personne ne peut se vanter d'avoir menée à son terme.» (Franz, 1990 :10-11).

¹⁵⁴ O Si-mesmo, nas traduções portuguesas; a totalidade da psique e o seu lado mais profundo.

¹⁵⁵ A Sombra tanto pode significar «tout simplement l'inconscient dans son entier» (Jung, *apud* Franz, 1990 :9-10), como os aspectos da personalidade negados pelo consciente, aspectos esses que podem ser de ordem individual ou colectiva (Cf. Franz, 1990).

Tal como os contos, a aceitarmos as interpretações jungianas, também a alquimia fala de algo desconhecido através de uma linguagem simbólica: «*obscurum per obscurius, ignotum per ignotius*» (Jung, 1970: 297). À luz das teorias de Jung, muito particularmente da sua obra *Psychologie et Alchimie* (1970), é também possível estabelecer elos de ligação entre o conto maravilhosos e a Grande Obra alquímica.

Não iremos, aqui, aprofundar o tema¹⁵⁶, mas gostaríamos de lembrar que, também quando fazemos uma leitura dos contos maravilhosos à luz da simbólica alquímica, o percurso do herói ou heroína aparecem como a procura da pedra filosofal, ou seja, da perfeição. Para dar apenas alguns exemplos, refira-se que os metais - cobre, ferro ou bronze, prata e ouro - surgem em muitos contos por essa ordem, a dar a ideia de evolução; também lá encontramos representadas as fases alquímicas¹⁵⁷, sobretudo o *nigredo*, o *albedo* e o *rubedo*¹⁵⁸.

Encontramos, também, o Ovo Primordial (de onde sai o andrógino¹⁵⁹) que pode assumir, por exemplo, a forma de objectos mágicos - tal como os três frutos/nozes dados à heroína, na sua peregrinação pelas casas do Sol, da Lua e do Vento, e de que saem objectos mágicos de ouro, que lhe vão permitir ter acesso ao marido perdido (*The Search for the Lost Husband*, ATU 425).

¹⁵⁶ Em investigação anterior, tivemos oportunidade de identificar a emergência das várias fases do processo alquímico e de vários outros elementos nos contos do ciclo do animal-noivo (Cf. Fonseca, 1993)

¹⁵⁷ «On distingue quatre phases qui sont caractérisées par leurs couleurs originales, déjà mentionnées par Héraclite: *melanosis* (passage au noir), *leukosis* (passage au blanc), *xanthosis* (passage au jaune) et *iosis* (passage au rouge). [...] Plus tard, environ au XV^e ou au XVI^e siècle, le nombre des couleurs fut ramené à trois: le *xanthosis*, appelé aussi *citrinas* (le jaune) disparut peu à peu et ne fut plus que rarement mentionné.» (Jung, 1970 : 299-300).

¹⁵⁸ O *nigredo*, passagem ao negro, corresponde à fase inicial, que ou está presente desde o início na *prima matéria* do caos, a *massa confusa* ou é produzido pela decomposição dos elementos. A fase que se segue consiste no banho (*ablutio, baptisma*) que conduz ao *albedo*, passagem ao branco ou então a alma (*anima*) liberta pela morte é reunificada ao corpo morto e determina a sua ressurreição, ou a união de todas as cores conduz a uma cor única, o branco, que contém todas as outras. É o estádio da prata ou da lua, que deve ainda ser elevada ao estádio do sol. O *rubedo* é a fase que se segue, na sequência do aumento do calor do fogo até à máxima intensidade. O vermelho e o branco são o rei e a rainha que, neste estádio, podem celebrar as *nuptiae chymicae* ou núpcias químicas. (tradução livre e resumida de Jung, 1970: 299-303)

¹⁵⁹ Cf. Jung (1970).

Outro aspecto comum ao conto e à simbólica alquímica é a presença do andrógino, não tanto no sentido de hermafroditismo mas na forma arcaica do conceito, enquanto conjugação de todos os opostos ou restauração de «une unité disjointe» (Libis, 1980: 203), correspondente ao conceito alquímico da *coniunctio oppositorum* (Cf. Jung, 1970). Nos contos, o andrógino pode ser representado pelo travestismo ¹⁶⁰ (*A Young Woman Disguised as a Man is Wooed by the Queen*, AT 514**) mas também pelas metamorfoses, uma vez que estas correspondem ao assumir de vários aspectos coexistentes no indivíduo:

Le cycle des métamorphoses est constitué par les étapes successives d'une découverte de soi-même. Il s'agit, moins, en définitive, de joindre les êtres que de découvrir les êtres qui sont joints dans le vivant. Car la bête que l'on devient, chacun la porte en soi. (Brunel, 1974 : 173-174).

O monstro pode também ser interpretado como o andrógino (ATU 425, *The Search for the Lost Husband*, parte II, *Disenchantment of the monster*, por exemplo)¹⁶¹. Segundo Libis (1980) a androginia mítica é um estado privilegiado; contudo, enquanto paradigma da perfeição e objecto de desejo inacessível, gera o seu oposto, a androginia aberrante, representada por seres de aspecto monstruoso. Neste caso, será necessário um sacrifício, para promover a reunificação harmoniosa; esse processo de reintegração comporta uma morte, um renascimento e um casamento¹⁶².

¹⁶⁰ Para um estudo mais desenvolvido do motivo do andrógino, veja-se, para além das referidas obras de Libis (1980) e Jung (1970), Jung (1982 e 1985), Delcourt (1980), Eliade (1981).

¹⁶¹ *Catalogue of Portuguese Folktales* (Cardigos 2006:94)

¹⁶² Cf. Eliade (1981).

6.6 As «estruturas antropológicas do imaginário»

As imagens não valem pelas raízes libidinosas que escondem mas pelas flores poéticas e míticas que revelam.

Gilbert Durand

O título deste ponto é como se sabe, é o de uma obra de Durand já aqui referida. Os estudos de Jung e dos seus seguidores, acabaram por tornar evidente uma certa persistência na forma como se estrutura o imaginário, que tende a manifestar-se repetidamente através dos mesmos símbolos, organizando-se estes em constelações de pares de opostos.

Para chegar a estas constelações, devemos começar por recordar a diferença entre símbolo e signo, tanto mais que, em alguns ramos da ciência, se tende a sobrepor estes dois conceitos¹⁶³ e a própria filosofia pode confundir imagem (símbolo) com palavra (signo)¹⁶⁴. O signo é predominantemente arbitrário¹⁶⁵, parecendo irrelevante a sua escolha, enquanto que o símbolo é intrinsecamente motivado; por mais degradada que possa ser concebida a imagem, «é ela mesma portadora de um sentido que não deve ser procurado fora da significação imaginária.» (Durand, 1989: 22). Ainda que se considere que todo o signo foi inicialmente motivado, como parece ser a tendência de algumas correntes linguísticas, o importante, aqui, é que o facto de o usarmos sem lhe (re)conhecer a motivação, não impede a comunicação, não prejudica o seu

¹⁶³ O que a matemática e a química designam como símbolos deveria ser designado como signos. Esta confusão levantou alguns problemas no âmbito de um seminário incluído no Curso de Complementos de Formação de Educadores de Infância e que tinha como título «O real, o Simbólico e o Imaginário no Jardim de Infância». A nossa definição de símbolo e signo esbarrava com a definição de símbolo dada pelos docentes das áreas das ciências exactas e da expressão musical.

¹⁶⁴ O que, segundo Durand (1989), poderá estar subjacente à desvalorização das imagens feita por Sartre.

¹⁶⁵ Saussure refere-se a arbitrariedade absoluta e relativa. Para o linguista, «só uma parte dos signos é absolutamente arbitrária; nas outras intervém um fenómeno que permite reconhecer graus na arbitrariedade sem a suprimir: *o signo pode ser relativamente motivado*.

Deste modo, *vinte* é motivado, mas *dezanove* não o é no mesmo grau porque evoca os termos de que se compõe e outros que lhe estão associados, por exemplo: *dez*, *nove*, *dezasseis*, etc.; tomados separadamente, *dez* e *nove* estão ao mesmo nível que *vinte*, mas *dezanove* apresenta um caso de motivação relativa.» (Saussure, 1992: 219).

funcionamento; o mesmo não se poderá dizer do símbolo; se a sua motivação deixar de ser evidente, o símbolo reduz-se a signo. Durand lembra que «no símbolo constitutivo da imagem há homogeneidade do significante e do significado no seio de um dinamismo organizador e que, por isso, a imagem difere totalmente do arbitrário do signo.» (Durand, 1989: 22). Assim, não só há uma coerência entre significante e significado, como entre os vários significantes que o símbolo elege para se fazer representar. Essa apetência para uns significantes em detrimento de outros poderia ser explicada pela articulação entre os arquétipos e as suas concretizações culturais. Por isso os significantes, ainda que motivados, não são imutáveis; «a unidade do pensamento e das suas expressões simbólicas apresenta-se como uma constante correcção, como uma perpétua afinação.» (Durand, 1989: 23). Sendo o significante culturalmente construído, é natural que as alterações culturais se vão reflectir nas representações simbólicas, mantendo-se, porém, fiéis às estruturas arquetípicas, até porque, sendo o símbolo uma projecção dos arquétipos, ele é anterior, tanto cronológica como ontologicamente, a «qualquer significância (*signifiance*) audiovisual» (Durand, 1989: 23).

Ainda ao contrário do signo, em que existe «uma linearidade do significante»¹⁶⁶ o símbolo tem um significante pluridimensional, o que leva a que a sua organização se faça por constelações (e não em cadeia, como no caso do signo).

Embora a teoria de Durand tenha por base alguns conceitos da psicanálise, nomeadamente o conceito junguiano de «arquétipo», o antropólogo demarca-se dos psicanalistas porque, na sua opinião, para estes a imaginação é

¹⁶⁶ «O significante, porque é de natureza auditiva, desenvolve-se num tempo e ao tempo vai buscar as suas características: a) *representa uma extensão*, e b) *essa extensão é mensurável numa só dimensão*; é uma linha. [...] Esta característica aparece mais nítida quando os representamos na escrita: a linha espacial dos sinais gráficos substitui a sucessão no tempo.» (Saussure, 1992:128).

o resultado de um conflito entre as pulsões e o seu recalçamento social, enquanto, pelo contrário, ela aparece [...] como resultado de um acordo entre os desejos do ambiente social e natural. (Durand, 1989: 29).

A «tresleitura» feita pelos psicanalistas deve-se, segundo Durand e Bachelard, ao facto de aqueles, ao interpretar a imagem, a traduzirem «numa linguagem diferente do *logos* poético» (Bachelard, *apud* Durand, 1989: 29), pelo que se lhes aplicaria com propriedade a expressão *traduttore, traditore*.

Segundo Durand, o meio cósmico social e o símbolo influenciam-se mutuamente, o que o leva a defender uma «*génese recíproca* que oscila do gesto pulsional ao meio material e social e vice-versa.» (Durand, 1989:29-30).

Esta dinâmica entre as pulsões individuais e as intimações do meio vai gerar uma espécie de polaridades nas representações simbólicas. Durand identifica essas polaridades e organiza-as em dois regimes, o nocturno e o diurno, estando o primeiro ligado ao inconsciente e o segundo ao consciente. As estruturas do regime diurno tendem para a separação do eu, no desejo de identificação com os deuses ou heróis imaginários; são designadas como *esquizomorfias*. As estruturas do regime nocturno, tendem para a fusão e são designadas como *sintéticas*, ou para a indiferenciação e são designadas como *místicas*. Nas estruturas diurnas, vamos encontrar, por exemplo, o alto (por oposição ao baixo); o aberto (por oposição ao fechado); a luz (por oposição às trevas); o herói (por oposição ao monstro). Nas estruturas nocturnas vamos encontrar os elementos de ligação e de indiferenciação. No primeiro caso, encontramos, por exemplo, a árvore (ligação entre a terra e o ar, o baixo e o alto, o humano e o divino), o andrógino (ligação entre o masculino e feminino), a roda¹⁶⁷ (permanente ligação entre princípio e fim), a lua (ligação das várias fases), a cruz (ligação entre o humano e o divino, entre o baixo e o alto). Quanto aos elementos de indiferenciação temos, por

¹⁶⁷ Em algumas culturas, a roda é um símbolo solar, logo, diurno (Chevalier e Gheerbrant, 1994)

exemplo, a noite, a mãe e as várias representações do útero, como o recipiente, a taça, o túmulo, a caverna, o berço, o ovo, o barco.

Uma leitura em diagonal dos vários contos poderá, efectivamente, mostrar-nos que as personagens se movimentam ciclicamente entre estes dois regimes, rodeadas pelos seus símbolos. A título de exemplo, retomemos o conto de Branca Flor (ATU 313, *The Magic Flight*, também *The Devil's Bride*). As personagens movimentam-se entre estruturas diurnas (espaços abertos, locais elevados, o ar, a vida) e estruturas nocturnas (espaços fechados, o lago, a morte); surgem também os elementos de ligação (o cavalo, o cisne) e de indiferenciação (o cortar aos bocados).

Apresentámos, apenas, um breve resumo de como poderia ser mais uma abordagem aos contos maravilhosos. Para este trabalho, o que interessa, fundamentalmente, é sublinhar que, também nesta perspectiva não encontramos uma luta entre Bem e Mal mas apenas entre aspectos antagónicos que podem ser simultaneamente positivos e negativos e que representam os antagonismos que nos dinamizam.

Um dos fascínios dos contos poderá ser o subtil diálogo entre o familiar (consciente) e o estranho (inconsciente). O familiar ajuda-nos a reconhecermo-nos no estranho. E é na senda do estranho, do oculto, que o conto maravilhoso se afigura mais fascinante. Como as rodas dentadas do mecanismo de um relógio que, com tamanhos diferentes e rodando em sentidos contrários, fazem avançar os ponteiros ligados ao centro, assim os antagonismos entre inato e adquirido, entre indivíduo e sociedade, entre racional e instintivo, entre passado e futuro fazem crescer o conto no imaginário; e, no universo, a cornucópia da existência humana.

7. Fossilização de uma forma viva

Lorsqu'on procède à la transcription de la littérature orale, on la prive de ce qui la caractérise en propre.

Ana Cristina Macário Lopes

Desejamos, desde logo, deixar claro que reconhecemos o mérito das recolhas que têm sido levadas a cabo nas diversas áreas de investigação. Este ponto justifica-se, tão somente, por nos parecer importante marcar a diferença entre o conto tradicional transmitido oralmente e as suas fixações na escrita, uma vez que a prática nos mostrou que essas diferenças nem sempre são tidas em linha de conta, na didáctica do conto tradicional¹⁶⁸.

Durante muito tempo, foi através da oralidade que o conto maravilhoso foi transmitido, ainda que, de quando em vez, alguns contos fossem transformados em textos escritos, para de novo serem relançados na oralidade¹⁶⁹. A persistência do conto maravilhoso na transmissão oral, mesmo depois de haver versões escritas, pode ter várias explicações, sendo, as mais óbvias, o reduzido número de letrados e a dificuldade que implicava a reprodução do texto escrito. Mas acreditamos que esse regresso cíclico à oralidade se devia também, em grande parte, ao facto de ser esse o meio mais natural para a sua transmissão e, conseqüentemente, o que mais o potenciava.

¹⁶⁸ Esta confusão foi testemunhada em várias acções de formação contínua que tivemos oportunidade de dinamizar.

¹⁶⁹ Na introdução a *L'histoire des contes*, a autora reconhece que os contos analisados na obra «ont tous été, à un moment donné, imprimés.» (Velay-Vallantin, 1992:34).

Enquanto existia uma prática efectiva de transmissão oral, o conto maravilhoso comportava-se como uma forma viva, que crescia com a cultura que o embalava, acompanhando-a em sintonia com o seu ritmo de evolução:

Each historical epoch and each community altered the original folk tales according to its needs as they were handed down over the centuries (Zipes, 1979: 6).

Quando o conto se mantém na transmissão oral, em cada vez que é contado, respira, alimenta-se. Liberta-se de elementos tóxicos e alimenta-se de cada nova situação de transmissão activa. Alimenta-se das vivências do transmissor ou transmissora, alimenta-se do pulsar da audiência, alimenta-se, sobretudo, dos outros contos. Reformula-se, não no sentido da transformação que poderá levar à destruição, mas no sentido da perfeição, da metamorfose e, tal como nas metamorfoses das personagens, cada nova forma contém em si as anteriores, melhoradas.

Das várias mudanças que, progressivamente, iam limitando o tempo e o espaço do reconto oral, destacaremos apenas algumas: a deslocação do local de trabalho das «fadas do lar», que substituíram o lar e os campos pelas fábricas ou outros espaços onde não se podiam fazer acompanhar pelos filhos; a ida dos idosos para lares de terceira idade; o aparecimento da televisão¹⁷⁰; a introdução – nos trabalhos rurais mas também no tecido urbano – da maquinaria cujo ruído impede a comunicação verbal; a criação de novos espaços de lazer e convívio; o desaparecimento dos contadores ambulantes... Com a transformação do meio em que era transmitido, o conto, como forma viva, foi sendo calado. Sobreviveu quase apenas nas recolhas (escritas) e nas versões de autores como Perrault, Basile, Grimm. E o texto literário escrito, ao contrário do texto da

¹⁷⁰ Durante uma recolha que fizemos, em Vilar de Perdizes, na década de 80 do passado século, uma informante culpava explicitamente a televisão, a mota e as discotecas pelo declínio do canto e do conto tradicionais: «Quem fica em casa, vê televisão; quem tem mota vai para a discoteca.».

tradição oral, é uma forma definitiva que se altera apenas na interpretação¹⁷¹ se não for novamente devolvido à tradição oral.

O Romantismo e o seu gosto pelo saber dito popular, bem como a consciência de que, já então, se começava a perder a prática da transmissão oral, estimularam a pesquisa e a recolha; a maior acessibilidade da imprensa e o aumento do número de letrados motivou a fixação e a reescrita dos textos tradicionais. Em grande parte dos casos, porém, a recolha e o registo escrito eram feitos seguindo regras da arqueologia ou mesmo da paleontologia¹⁷². Ataíde Oliveira, por exemplo, vê os contos tradicionais do Algarve como «cadáveres de pessoas amigas» (Oliveira, s/d Vol.I:26), que não devem permanecer insepultos. Sepultar seria, para o investigador, preservar os contos, fixando-os em livro. Efectivamente, em arqueologia, um objecto que esteja sepultado, protegido dos raios solares e de outras formas de erosão, tem a possibilidade de ser conservado por mais tempo. Mas esse modo de preservar funciona com os objectos, as paredes, as pinturas inertes. O conto maravilhoso é uma forma viva pelo que o seu destino mais provável, quando sepultado, seria a degradação e, eventualmente, o esquecimento. Poderia ter sido esse o fim dos contos, se não tivesse havido investigadores que lhes pegassem de outras perspectivas e, sobretudo, se não houvesse ainda um pouco de vida nos contos, alimentada por essa energia que já vai adquirindo contornos mas que permanece ainda uma espécie de mistério; essa mesma força que faz com que o conto emerja recorrentemente, em múltiplas linguagens e socorrendo-se de *media* versificados. Aliás, Ataíde Oliveira teve consciência de que não bastava registar os contos: «o estudo dos *costumes* da raça *mongólica* e da raça *ariana* é essencial para o perfeito estudo dos seus contos.» (Oliveira, s/d Vol. I:25). Consciência que, aparentemente, não foi

¹⁷¹ Excluimos desta rigidez as edições de livros para crianças, que abordaremos no capítulo seguinte.

¹⁷² Ataíde Oliveira, para tornar mais claro o seu raciocínio, em carta dirigida ao seu sobrinho, socorre-se de «uns elementos geralmente aceites em Paleontologia» (Oliveira, s/d Vol I: 19).

suficientemente partilhada, o que leva Jack Zipes a continuar a sublinhar a necessidade de contextualizar as narrativas, para melhor as compreendermos (Zipes, 1979).

São várias as orientações que podem nortear o acto de registar (fixar) um conto maravilhoso tradicional. Ataíde de Oliveira não estava só na sua metodologia de arqueólogo. O conceito de qualidade que presidia à recolha e fixação dos textos coincidia com o de autenticidade; e por autêntico entendia-se, na época, um texto que fosse registado exactamente como fora contado pela/o informante¹⁷³. Como nota Natividade Pires, este critério era partilhado pelos «coleccionadores desta época [...] ainda que, frequentemente, as alterações introduzidas fossem bastante mais significativas do que aquilo que os colectores admitiam» (Pires, 2005: 76).

Atendendo à precariedade das condições em que eram efectuadas as recolhas, as diferenças entre a narrativa oral e o seu registo escrito seriam, mesmo, inevitáveis, independentemente da vontade dos investigadores. A impossibilidade de registo sonoro obrigaria quem contava a alterar o ritmo da narração, retirando-lhe espontaneidade. Para que esse tipo de registo fosse feito, a recolha não podia ocorrer num ambiente característico de reconto oral¹⁷⁴ em que o auditório tem um papel fundamental enquanto estímulo e factor de actualização; o texto acabaria por ser abreviado, subvertido. Se o ritmo fosse respeitado, o investigador não conseguiria registar tudo o que fosse dito. Por outro lado, este tipo de recolha obriga a um conhecimento profundo da cultura da/o informante, incluindo eventuais regionalismos e até referentes exteriores à narrativa mas aos quais fossem feitas alusões, para uma eventual contextualização, ou até para dar o

¹⁷³ Era ainda esse o critério que testemunhámos, junto de vários contadores e contadoras, quando o conto oral começou a despertar, em espaço urbano.

¹⁷⁴ Tivemos oportunidade de testemunhar, durante uma sessão de reconto oral, a diferença de expressividade da mesma informante entre o início, quando quase não tinha audiência, e depois de um grupo de crianças se ter sentado na sua frente.

tom de uma ironia¹⁷⁵. A leitura que fazemos das recolhas feitas nos séculos XIX e XX não deixam transparecer o cuidado de registrar esses pormenores, que podem ser, afinal, de grande importância. Com a fixação na escrita, perdem-se todos os elementos ligados ao contexto de enunciação:

Le type de communication est du coup altéré : la conjonction spatiale et temporelle des instances d'émission et de réception est abolie, le rôle des codes para-verbaux est définitivement effacé (la ponctuation n'est qu'une faible tentative de reproduction graphique de certains éléments supra-segmentaux, tels que l'intonation). (Lopes, 1987 : 27).

Assim, as condições de recepção ficam definitivamente alteradas, a partir do momento em que a/o informante se cala para dar lugar à palavra escrita. A ausência física do emissor vai reforçar a atenção sobre a mensagem. Se, por um lado, o receptor está mais livre na gestão do tempo de descodificação e pode reler tantas vezes quantas desejar e/ou achar necessárias, por outro lado é aumentada a exigência relativamente à coerência e coesão textuais¹⁷⁶. Nesta forma de comunicação escrita, diferida e defectiva (sem a presença do emissor), os recursos são mais reduzidos, não é possível pedir esclarecimentos ao emissor nem obter *feed-back* do receptor. A narrativa escrita exige um outro tipo de esforço aos dois pólos da comunicação, emissor e receptor:

L'importance accordée au message, typique de toute communication défective et différée et particulièrement saillante dans la communication littéraire, se manifeste à la fois au moment de la codification et à celui de la décodification : c'est la seule façon de pallier les effets négatifs, les éventuels bruits qui découlent de la défectivité. (Lopes, 1987 : 19)

¹⁷⁵ Uma personagem poderia ser, por exemplo, comparada com um habitante da aldeia ou com alguém que por lá tivesse passado. Se se ouvir, por exemplo, «Era tão trabalhador como o Ti Zé da Nora», é necessário conhecer o Ti Zé da Nora para entender todo o sentido da comparação.

¹⁷⁶ O relato que Cristina Taquelim faz de algumas tentativas de fixação de texto, em áudio é um bom exemplo das dificuldades criadas pela passagem da comunicação em presença para a diferida (Anexo V).

Podemos pensar que a palavra dita é menos peregrina que a escrita, no entanto, o carácter dinâmico e flexível da narrativa oral, ao permitir a sua sucessiva actualização, protege-a mais do passar do tempo, impedindo que se torne arcaica.

A fixação dos textos padece de um irónico antagonismo: As versões mais antigas – as que foram recolhidas de informantes eventualmente mais próximos das lições mais antigas e completas ou até ainda integradas na prática da transmissão oral – foram recolhidas sem o apoio das novas tecnologias; as recolhidas que já se puderam socorrer do registo áudio ou audiovisual, porque efectuadas num período em que o reconto oral estava a desaparecer das práticas quotidianas, dão-nos maioritariamente acesso a versões truncadas e/ou contaminadas pelas recentes reescritas. Catherine Velay-Vallantin considera que

la fidélité aux sources orales s'évalue à des degrés divers : plus les collectes sont anciennes, plus les contes conservés sont complets et achevés, moins les transcriptions sont fidèles à l'oralité. (Velay-Vallantin 1992 :14).

Temos, hoje, acesso aos registos áudio e vídeo. Poder-se-ia pensar que fica, assim, superado o problema de transposição de *media*. Mas estes registos vieram confirmar que a transposição do reconto oral para qualquer outro *media* só o empobrece e desvirtua – tal como acontece, por exemplo, quando uma representação dramática, um concerto de ópera ou de música rock ou um jogo de futebol são visionados na televisão¹⁷⁷.

Tentar fixar um conto maravilhoso tradicional numa folha, num registo magnético, ou num suporte digital equivale a tentar guardar uma onda do mar numa caixa.

¹⁷⁷ Solicitámos uma vez a Ana Garcia Castelhana que nos deixasse gravar em vídeo uma das suas actuações. Ana Castellano acedeu mas preveniu-nos de que «não é a mesma coisa; nunca é a mesma coisa» e que o resultado seria uma decepção. Durante a narração, a contadora teve a preocupação de contar não só para a audiência como também para a câmara. Achávamos que tínhamos, sem dúvida, um material valiosíssimo. Mas quando visionámos o filme verificámos que, tal como Ana Castellano prevenira, muita da força comunicativa se tinha perdido,

Alguns autores e autoras, mais sensíveis à questão literária, optaram por introduzir um cunho pessoal nas narrativas. Estas alterações nem sempre se fizeram sem prejuízo da lição original – o que se tornou particularmente grave na adaptação de alguns contos para crianças, como tentaremos demonstrar em capítulo posterior. Por outro lado, tendo a palavra literária escrita um estatuto de palavra única e definitiva, esta «apropriação» da narrativa colectiva por parte desses autores veio imobilizar definitivamente o texto. Enquanto que na comunicação *in presentia* o narrador ou narradora sentiam «o respirar do auditório» e entravam no mesmo ritmo, na comunicação diferida, mediatizada, a distância entre emissores e receptores não permite esse crescimento conjunto. É forçoso que comecem a notar-se anacronismos e outras formas de ruído¹⁷⁸.

Jack Zipes vê na transformação do conto maravilhoso tradicional em versão de autor (conto de fadas) uma instrumentalização da fantasia porque os contos tradicionais,

products of imagination are set in a socio-economic context and are used ultimately to impose limitations of the imagination of the producers and receivers. The mediation between the imagination of the producer and audience becomes instrumental in standardizing forms and images of the fantasy in that it seeks to govern the independent resistance of the imagination to such instrumentalization. (Zipes, 1979: 9)

¹⁷⁸ Em alguns textos de literatura para crianças surgiu, a certa altura, um formato, quer de livro quer de versão digital, em que se procurava, parece-nos, imitar este diálogo. Os livros não eram lidos de forma linear. Em certos momentos do enredo, era dada opção de escolha; se a criança quisesse que a acção tomasse um certo rumo, deveria saltar para uma página; se desejasse outro rumo, deveria continuar na página seguinte. Esse processo foi depois reproduzido nos textos digitalizados, graças às possibilidades introduzidas pelas hiperligações.

Situação idêntica se verificou com as telenovelas. Quando as telenovelas vieram ocupar o tempo dos serões, as pessoas comentavam os enredos, como se da vida real se tratasse; concordavam com a actuação de umas personagens, discordavam de outras, e confundiam actor e personagem, chegando a ter atitudes agressivas para com os que vestiam o papel de personagens menos simpáticas. Quando se aproximava o final, começavam a levantar-se hipóteses sobre qual seria o desfecho e, depois deste, por vezes as pessoas mostravam-se descontentes. Surgiu, então, uma modalidade em que, a partir de um dado momento, eram possíveis duas sequências diferentes, sendo dada a oportunidade, a quem estava em casa, de telefonar, durante o intervalo, e escolher uma das vias. Era seleccionada a conclusão mais votada. Actualmente, os episódios começam a ser exibidos muito antes de terem terminado as gravações e os autores vão encaminhando o enredo e dando maior ou menor espaço às personagens, em função das reacções do público (ou por imposição da ideologia vigente). São gravados vários finais possíveis e pode mesmo acontecer, no caso de telenovelas que são exibidas no Brasil e em Portugal, ser apresentado um final diferente em cada país, em função das expectativas do público.

Cada autor limita e imobiliza o conto da tradição oral naquela que é a sua interpretação, condicionada pelo seu contexto social, ideológico, afectivo. Sobrepõe os interesses e aspirações pessoais aos colectivos – ou limita-os à colectividade em que se insere – o que volta a colocar em evidência a necessidade de contextualizar o momento de produção da narrativa.

A fixação do conto maravilhoso tradicional, despindo-o da força simbólica original e do dinamismo da transmissão *in praesentia*, foi um dos passos que permitiram a sua instrumentalização no sentido de o (tentar) tornar moralizador.

A sociologia e a psicanálise distinguem os símbolos mortos dos símbolos vivos (Cf Chevalier e Gheerbrant, 1994). Os símbolos mortos

já não têm qualquer eco na consciência quer individual quer colectiva [não são mais que] um objecto exterior, limitado aos seus próprios significados objectivos. (Cf. Chevalier e Gheerbrant, 1994:23).

Sendo a linguagem do conto profundamente simbólica, é necessário que este se construa sobre símbolos vivos. Quando a transmissão é feita oralmente e *in praesentia*, a vitalidade do símbolo está geralmente garantida. Quando o conto é registado, não só quem regista pode não conhecer o valor simbólico de um elemento e não lhe dar valor ou substituí-lo por outro que não veicule o mesmo simbolismo – o que acontece frequentemente nas versões literárias para crianças – como o símbolo pode morrer entre o momento da fixação e as posteriores leituras.

Numa versão portuguesa do conto ATU 510 A, *Cinderella*, surge uma vaca, que é sempre apresentada como tal, embora a constelação simbólica do texto nos leve a ver nela a mãe da protagonista. Na versão muçulmana analisada por Margaret Mills (Dundes, 1988), a narradora explicita que se trata da mãe. Seria o símbolo menos óbvio no contexto deste relato? Para que o símbolo se considere vivo, é necessário que o mesmo, por si só, tenha eco quer na consciência individual quer na colectiva:

A vitalidade do símbolo depende da atitude da consciência e dos dados do inconsciente. Pressupõe uma certa participação no mistério, uma certa conaturalidade com o invisível; ela reactiva-as, intensifica-as e transforma o espectador em actor. (Cf. Chevalier e Gheerbrant, 1994:23).

Já anteriormente referimos que no conto maravilhoso podemos encontrar enquadramentos que são retirados da vida real. Com a transmissão em diferido a realidade do emissor deixa de coincidir com a realidade do receptor. O contexto social dos contos de Perrault e dos Grimm, por exemplo, é-nos, actualmente, muito mais estranho.

Sublinhámos, igualmente, a importância da linguagem simbólica, no conto maravilhoso. Ao ser passado para a forma literária, o símbolo pode ser «traduzido» e reduzido à interpretação pessoal de quem redige. Esta situação tende a agravar-se na literatura para crianças, quando a metáfora é traduzida literalmente para a linguagem icónica¹⁷⁹.

Na transmissão oral, cada versão basta-se a si própria, porque a mensagem verbal é completada por todos os outros códigos; quem escuta conhece o intertexto e quem conta tem noção do grau de literacia da audiência, partilhando-o, geralmente. Uma versão escrita funciona, apenas, como uma peça ínfima de um puzzle infinito. Para compreender cada texto escrito, é necessário uma análise comparatista com o maior número possível de variantes e de versões; é preciso investigar sobre o contexto da transmissão; é necessário questionar por que razão cada motivo se articula com outros, nas outras variantes do mesmo conto ou mesmo em contos diferentes. Por vezes, certos simbolismos são apenas superficialmente apreendidos; por vezes, só quando os

¹⁷⁹ O Leão é frequentemente designado como rei da selva; a metáfora, a nosso ver, não se encontra apenas no vocábulo rei, como também na referência à selva visto que, como sabemos, o habitat do leão é a savana. Assim, ao apresentar a imagem de um leão com uma coroa na cabeça, a tradução literal do primeiro elemento (rei) transmite uma informação incorrecta ao sugerir a tradução literal do segundo (selva) e acaba por esvaziar o símbolo de significado.

encontramos noutra contexto os entendemos; por vezes, este novo encontro poder-nos-á levar a uma leitura diferente das anteriores. A versão escrita de um conto maravilhoso tradicional é uma comunicação incompleta que se prolonga *ad aeternum* e cujo sentido se renova em cada nova versão encontrada.

O que afirmámos no parágrafo anterior aplica-se, naturalmente, às transcrições escritas de produções orais que visam a fidelidade à fonte.

A versão escrita de autor literário identificado, por seu turno, adquire um falso estatuto de lição original e fecha-se numa forma definitiva. É essa a visão das crianças que contactaram com uma versão escrita do conto ou, mais recentemente, com a sua adaptação para cinema. Algumas vezes ouvíamos dizer «Não é assim!», «Tu não sabes a história», ao contarmos uma das versões tradicionais das narrativas canonizadas pela literatura para crianças.

Aprisionado na forma fixa do livro e subjugado à imobilidade da palavra literária escrita, que se quer «respeitada», o texto adormece. Mas, se o sono é um momento fundamental, ao qual dedicamos uma grande parte da nossa vida, se durante o sono crescemos, à semelhança de «A Bela Adormecida» de Perrault, que tem um discurso mais articulado do que o príncipe, graças ao amadurecimento propiciado pelos sonhos, este sono foi um adormecer sem sonhos. Uma fossilização.

8. Reescritas e emergências do conto maravilhoso

The states of mind or feelings that art can excite have been helpfully distinguished in Sanskrit aesthetics, where they are called rasas, from a word meaning “juice” or “essence”[...]; their names might be transposed into English as wonder, joy, sexual pleasure, pity, anguish, anger, terror, disgust and laughter.

Marina Warner

Paralelamente à reedição das formas que ficaram cristalizadas em versões de autor, e até das suas reescritas, na literatura para crianças que, como veremos no capítulo seguinte, não promovem a actualização do texto¹⁸⁰, os motivos dos contos tradicionais emergem dentro e fora do campo literário tendo por principais destinatários os adultos. Poderíamos organizar as referidas emergências de várias formas, para melhor tentar analisá-las. Interessa-nos, neste ponto, ir para além do conceito de texto literário e mesmo de texto linguístico. Propomos que consideremos dois conjuntos de textos, entendendo, aqui, o texto como «*um conjunto permanente de elementos ordenados, cujas co-presença, interacção e função são consideradas por um codificador e/ou por um descodificador como reguladas por um determinado sistema sógnico*» (Aguiar e Silva, 1982: 530). Assim, temos o *corpus* exoliterário (anexo), constituído por textos não literários, e o endoliterário (anexo), constituído por textos literários.

8.1 Corpus exoliterário

Como nota Patrícia Baubeta (1997), mesmo a publicidade que dialoga com o conto maravilhoso não visa a criança mas os adultos. E talvez por isso (ou sobretudo porque não visa as crianças), nestas emergências mantêm-se ou evidenciam-se mesmo os aspectos mais crus do conto maravilhoso tradicional e a sexualidade explicita-se. São disso exemplo as imagens do anexo.

Em Novembro de 2004 foi lançada uma campanha contra a violência doméstica (e contra os estereótipos) que tinha por base uma reescrita de alguns contos tradicionais, nomeadamente o d' «O Capuchinho Vermelho» (Anexo).

¹⁸⁰ Quando se verificam actualizações, na literatura para crianças ou nas produções audiovisuais que as têm como público-alvo, a intertextualidade é, geralmente, de grau mínimo, ou seja, apenas ao nível da estrutura.

Muitas das personagens dos jogos de computador são inspiradas nas dos contos tradicionais e os obstáculos que devem superar são semelhantes aos enfrentados por aquelas. (anexo)

8.2 Corpus endoliterário

Na literatura para adultos, emergem, igualmente, os aspectos que tinham ficado censurados na transposição da oralidade para os livros (também) para crianças. Destas reescritas, as que se nos afiguram mais interessantes são as feminista, que devolvem à mulher a voz que tinha sido calada, mesmo quando as narrativas eram contadas por mulheres. É uma escrita visivelmente *engagée*. No anexo apresentamos uma breve bibliografia comentada, acompanhada por algumas ilustrações que considerámos pertinentes.

Na década de 90, surgiu uma leva de jovens estudantes que, nas aulas de Literatura para Crianças, afirmavam não ter memória de alguma vez lhes terem contado uma história. Quando lhes contámos a primeira história, a sua atenção era total.

Actualmente, começam a aparecer estudantes que, para além da vivência das histórias lidas ou contadas por familiares ou educadoras de infância, testemunharam já o reconto oral noutros contextos, nomeadamente com a ida de contadores a escolas, bibliotecas ou mesmo bares; neste último caso, o reconto visa, naturalmente, um público adulto.

Entre as reescritas, existem obras que, sendo aparentemente destinadas a crianças, são, a nosso ver, mais indicadas para adultos. De entre elas, desejamos destacar *O Capuchinho Cinzento* (Araújo, 2005). Nesta obra da Matilde, como é carinhosamente chamada por quem tem uma relação mais próxima com os livros (também) para

crianças, a linguagem simbólica regressa plena. Mas, na nossa opinião, o conto, pela estranheza que provoca em nós, vai para além do maravilhoso, aproximando-se do fantástico, o que é reforçado pelo facto de se tratar de uma narrativa aberta (Anexo).

Também Babette Cole escreve obras que, nas livrarias ou bibliotecas, se encontram geralmente na secção para crianças. A nosso ver, porém, estas reescritas inserem-se antes na linha da leitura irónica que os adultos fazem dos contos para crianças, referida por Patrícia Baubeta (1997). Esta é, também, a nosso ver, a linha das produções de Roald Dahl (2009) ou de James Finn Garner (1996-A; 1996-B). No caso deste último, aliás, parece-nos tratar-se, sobretudo, de uma paródia ao «politicamente correcto».

Sublinhe-se que, se a recorrente emergência de motivos dos contos maravilhosos (à semelhança da emergência do mito) nas múltiplas formas de comunicação artística e pragmática é um reflexo do seu conhecimento generalizado, contribui, simultaneamente, para continuar a manter vivos esses referentes.

CAPÍTULO III

O conto maravilhoso tradicional na literatura (também) para crianças

*Ah, pudesse eu voltar à minha infância!
Minha velha Aia! Conta-me essa história
Que principiava, tenho-a na memória,
«Era uma vez...»*

António Nobre

1. Conceito de criança e de literatura (também) para crianças

Falar em literatura para crianças implica falar, antes de mais, no conceito de crianças. Na verdade, o actual conceito (ocidental) de crianças é bastante recente, tendo começado a formar-se no século XVII (Shavit, 2003; Barreto, 1998). Do conceito de criança, como homem ou mulher em miniatura, ter-se-á passado para o de ser em formação com necessidades e interesses específicos (Shavit, 2003). É frequentemente apontada a publicação, em 1762, de *Émile ou de l'éducation*, por Jean-Jacques Rousseau (1966), como o momento de viragem definitiva. Este tratado sobre a educação acompanha o crescimento de um ser imaginário, do seu nascimento aos vinte e cinco anos, e sublinha a necessidade de os adultos orientarem o que hoje designamos como formação integral da criança:

Un père, quand il engendre et nourrit des enfants, ne fait en cela que le tiers de sa tâche. Il doit des hommes à son espèce, il doit à la société des hommes sociables ; il doit des citoyens à l'État. (Rousseau, 1966 :52).

Sem este conceito de ser em formação, cujas capacidades e necessidades específicas são legitimadas e separadas das dos adultos, não havia lugar para uma literatura para a infância¹⁸¹. Por outro lado, a declaração de Rousseau parece-nos apontar mais no sentido da formatação do que no da protecção da criança e apoio ao desenvolvimento das suas capacidades e apetências. Como alerta a especialista em literatura para a infância Denise Escarpit,

l'enfance réclame la protection de l'adulte; or de protection à domination le pas est vite franchi. Par ailleurs, le rôle de l'adulte est d'amener l'enfant à devenir un adulte, ce qui peut vouloir dire d'en faire un autre lui-même. S'installent alors des attitudes de conservatisme. L'adulte peut aussi vouloir faire de l'enfant ce qu'il aurait voulu être. Il s'agit alors d'une attitude de «progressisme dirigé». (Escarpit, 1981:3).

A escola, em geral, e a literatura para crianças, em particular, são frequentemente mobilizadas para a endoutrinação e conservação dos velhos modelos. A moralização tem sido tónica dominante em vários períodos da história da literatura para crianças, o que não implica obrigatoriamente um menor cuidado ao nível da estética. Referindo-se à publicação de livros para crianças, na Inglaterra da segunda metade do século XVIII e princípios do século XIX, escreve Denise Escarpit:

Une caractéristique commune de cette production est sa qualité. Au cours de ce demi-siècle, contrairement à ce qui se passe en France, se constitue en Angleterre une véritable littérature d'enfance et de jeunesse qui, malgré son goût excessif de la moralisation, s'intègre définitivement au patrimoine littéraire anglais. (Escarpit, 1981: 48).¹⁸²

¹⁸¹ Apontar os séculos XVII/XVIII como início do actual conceito de infância é válido sobretudo para a cultura europeia e, sobretudo, para a produção escrita de literatura para crianças. Como já referimos anteriormente, várias têm sido as culturas, desde tempos muito anteriores a Rousseau, que tinham uma forte noção da necessidade de marcar a viragem da infância para a idade adulta e enquadravam essa passagem em rituais de iniciação com um vincado papel formativo. Aliás, como igualmente referimos, podemos encontrar marcas desses rituais nos contos maravilhosos que não só fazem parte do *corpus* actual de literatura para crianças como já era escutado por elas no contexto doméstico.

¹⁸² De facto, depois de Daniel Defoe's *Robinson Crusoe* (1719), lembremos Johnatahn Swift, com *As Viagens de Guliver* (1726 / 1735); Lewis Carrol com *Alice no País das Maravilhas* (1856); J. M. Barrie

Curiosamente, essa apetência pela moralização oscila entre eleger o conto maravilhoso como um dos seus melhores veículos e condená-lo (Escarpit, 1981).

No início do século passado, por exemplo, várias autoras de literatura para crianças, manifestaram o seu desagrado face aos contos maravilhosos. Não resistimos a transcrever, quase na íntegra, o texto de Emília Costa, na sua «Explicação Preliminar» que antecede os contos e lendas de *Castelos no Ar*¹⁸³:

Costumam os nosso escritores e editores, em geral, oferecer às crianças portuguesas e brasileiras que, naturalmente atraídas pelo fantástico, procuram lendas e contos, as traduções do que no estrangeiro se escreve e tem escrito, destinado aos pequenos leitores.

Chama-se a isto — um desgoverno. Desprezar o que temos bom em casa e ir buscar o que há inferior ou igual na casa alheia. [...]

Se é certo que grande parte dos *Contos e Lendas* que andam na tradição popular, na sua maioria recolhidos e publicados por escritores ilustres, não podem dar-se às crianças sem modificações sensíveis, pela crueza dos textos, pela incorrecção da linguagem, ou não podem mesmo oferecer-se-lhes, outros há que, sem inconveniente, depois de uma revisão cuidada e com ligeiras alterações, entreterão a sua imaginação de meridionais, atraindo ao mesmo tempo a sua afectuosa simpatia pela pátria de seus pais e avós. Mas também: Entre os contos dos irmãos Grimm e doutros contistas celebrizados, destinados às crianças, há muitíssimos que nenhum tradutor consciencioso e conhecedor da psicologia infantil, colocaria diante dos olhos dos pequenos leitores, sem se permitir grandes alterações, por imorais, e deseducadores, para uma raça de impulsivos e sugestionáveis.

E muitos daqueles considerados aproveitáveis, temo-los na tradição portuguesa, como pudemos verificar num estudo, há pouco feito. Quer dizer: esses contos ou lendas são cosmopolitas, ou quase universais.

com *Peter Pan* (1904); C. S. Lewis com *As Crónicas de Narnia* (1949); e, já em pleno séc. XX, Tolkien com *O Hobbit* e a epopeia *O Senhor dos Anéis*.

¹⁸³ O nosso exemplar foi adquirido num alfarrabista e julgamos ser difícil ter-lhe acesso de outro modo; daí, a longa citação.

Logo, parece-nos que os escritores portugueses prestarão um serviço ao seu país, se ao oferecerem os contos ou lendas tradicionais às crianças de Portugal ou do Brasil, localizarem as não localizadas, dando a todas uma feição agradável à imaginação e fantasia infantis, em estreita comunhão com o decoro da linguagem e com todos os aspectos da educação moral, que ninguém tem o direito de esquecer, ou descurar em caso algum. É isto o que procuraremos conseguir nos números desta biblioteca em que o maravilhoso aparecer, ou formar a essência dominante. (Costa, 1918:7-8).

Afirmámos, na introdução, preferir a designação de «literatura *também* para crianças/a infância», às correntemente utilizadas – «literatura infantil» ou «literatura para crianças». Relativamente á designação «literatura infantil», desagradam-nos, por um lado, as conotações negativas que o uso tem dado ao adjectivo – ainda que se defenda que o adjectivo remete para o público-alvo, o facto é que, na expressão, ele remete para o texto. Esta expressão, na nossa opinião, não só reflecte como reproduz¹⁸⁴, prolonga, legitima a forma como este *corpus* tem sido encarado ao longo dos tempos – uma forma de «arte menor». Marginalizada em relação à história e crítica literárias, há mesmo quem conteste o uso do termo literatura para designar a constelação de livros associados à infância (Escarpit, 1981). Não concordamos com essa marginalização, embora estejamos conscientes de que existem autores e editores que, sem respeito pelas crianças, colocam no mercado livros escritos numa linguagem piegas, minada de diminutivos e diálogos artificiais e até mesmo com sintaxe e ortografia incorrectas; livros que tratam a criança como se fosse um ser sem inteligência nem sentido crítico, e a diminuem, em vez de contribuir para a sua formação¹⁸⁵.

¹⁸⁴ Há estudos que apontam no sentido de o pensamento estar dependente da linguagem (Jung, 1993), da mesma forma que se tem reduzido o conceito de arbitrariedade do signo linguístico.

¹⁸⁵ Esta atitude de desrespeito verifica-se não só ao nível da palavra como também da ilustração. Embora o aspecto gráfico extravase o âmbito do nosso estudo, mais adiante referiremos um exemplo do que consideramos uma má ilustração que, infelizmente, surge num livro com a chancela do Plano Nacional de Leitura.

Quanto à designação de literatura para crianças, não nos agrada porque, por um lado, exclui os adultos do público-alvo; por outro lado, veicula a ideia de que há uma primeira intencionalidade de escrever exclusivamente para esse público¹⁸⁶, quando sabemos que muitas das obras hoje lidas por crianças não as tinham como público-alvo, tal como, por exemplo, *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, ou a maior parte dos contos tradicionais¹⁸⁷. Cecília Meireles coloca a hipótese de não haver uma literatura para crianças à priori, mas à posteriori, considerando que, no momento da produção, «tudo é uma literatura só» (*apud* Góes, 1984:5), posição partilhada por Manuel António Pina:

E dir-se-ia ainda, e a crer em tanta e tão boa gente, que alguma da literatura que tenho escrito é literatura “infantil” ou literatura “para” a infância, mesmo se, vista daqui – e “daqui” é o único lado de que me é dado vê-la, ou, pelo menos, é o lado que tenho mais à mão para vê-la – se trate apenas de literatura, e que a sua **diferença** em relação a outra literatura que tenho também escrito não seja maior do que a diferença entre cada uma das obras literárias concretas em que essa literatura se tem materializado. (Pina, 2000: 124-125).

Ainda nessa ordem de ideias, podemos afirmar que o facto de um texto ser escrito tendo como destinatário a criança não impede que seja do agrado de adultos. Carlos Drummond de Andrade é um dos autores que se questiona se existe efectivamente uma literatura para crianças e, a existir, se não será «algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância» (*apud* Góes, 1984:2). Assim, diríamos, com Lúcia

¹⁸⁶ Recentemente têm sido publicados muitos livros que são explicitamente dirigidos às crianças e, muito frequentemente, escritos por figuras mediáticas nomeadamente do meio futebolístico, televisivo e musical, sem anteriores experiências de produção literária; surgem, também, em número significativo, autores que com obra relativamente vasta, para adultos, começam agora a investir no campo da infância. O futuro dirá se eles se manterão no *corpus* da literatura para crianças, embora seja nossa convicção que desaparecerão pois, em grande parte dos casos, são textos em que a intenção didáctica é óbvia e a linguagem é despida de literariedade e divorciada do imaginário.

¹⁸⁷ Como é, por exemplo, o caso do ciclo de contos do «animal noivo», que, no séc. XVIII, se destinariam a ser contados às jovens na véspera do casamento (Fonseca, 1993).

Pimentel Góes que só em termos editoriais podemos traçar as fronteiras da literatura para crianças (Góes, 1984)

Marc Soriano diz que esta literatura é

uma comunicação histórica (=localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor-adulto (=emissor) e um destinatário-criança (=receptor) que, por definição, ao longo do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta (Soriano, *apud* Coelho, 1984:13).

Embora se fale em literatura, raramente é colocada a tónica na vertente estética sendo, em contrapartida, evidenciada a vertente moralizadora. Nalguns casos, porém, a estética é evidenciada paralelamente à ética. É o que se verifica na introdução de *The Children's Book* (Botto, s.d., tradução inglesa de *O Livro das Crianças*), em que Alice Lawrence Oram transcreve uma parte de um artigo assinado por Philéas Lebesgue, a propósito de uma edição inglesa de *O Meu Amor Pequenino*, igualmente de Botto. Depois de elogiar o estilo do escritor, Lebesgue afirma que o mesmo «has now given us a new series of charming stories meant to have a moral in a disguised form» (Botto, s.d.:). Raramente se encontram louvores ao livro de literatura também para crianças que realcem apenas o seu lado estético.

Pela nossa parte, falamos em literatura também para crianças para sublinhar que consideramos que, em termos estéticos, não devemos, não podemos ser menos exigentes com o livro destinado às crianças do que o somos com os destinados aos adultos. Se não é esteticamente motivador para adultos, também não servirá para crianças.

Infelizmente, essa não parece ser a política de muitas pessoas com responsabilidades a este nível, desde os escritores e ilustradores, aos editores. Não deixa

de ser significativo que já Perrault, quando publicou a primeira edição dos seus contos¹⁸⁸, tenha atribuído a autoria dos mesmos ao seu filho, alegadamente por receio de que esses textos não estivessem à altura de um membro da *Académie*, como sublinha Jacques Prévot, numa edição didáctica de *Contes de ma mère l'Oye* (Perrault, 1997).

Em síntese, desde que se começou a produzir literatura visando especificamente as crianças, a tónica dominante tem sido o papel formativo da mesma, com maior ou menor incidência no plano do maravilhoso em função do que se entende por formar e por maravilhoso, nos diversos períodos históricos.

2. Conto e moralidade

En France, le conte traditionnel dégénère. On cherche à le mettre à la portée des enfants. Il s'appauvrit, s'infantilise et devient une fois de plus un moyen de faire passer des idées morales.

Denise Escarpit

Em 1977, Jacqueline Held acusava a literatura didáctica e moralizadora de não dar à ficção o direito de existir como tal e questionava-se: «Pourquoi les adultes chargent-ils la fiction de transmettre un enseignement?» (Held, 1977:9).

De uma forma geral, a literatura para crianças parece tender a seguir as orientações do que o poeta e ensaísta brasileiro, especialista das literaturas em língua árabe, Jamil Almansur Haddad, considera ser o conceito de arte para o oriente. Segundo este autor, para o oriental «a Arte, principalmente a literária, é o fundo, é o tema, é o assunto. [...] Em se tratando de conto, o que vale é o enredo.» (Haddad, 1966:12) e, mais adiante, acrescenta, referindo-se à Rússia, em particular, e ao Oriente em geral:

¹⁸⁸ A autoria dos contos actualmente atribuídos a Perrault tem sido contestada por alguns investigadores. Não sendo esse um aspecto relevante para os objectivos que definimos, sugerimos a consulta de Gélinas (2004), Simonsen (1992), Soriano (1968).

trata-se de uma gente que, em absoluto não concebe a arte como um acto gratuito. Sente-se inextrincavelmente presa à noção de finalidade, de utilidade. A ideia de escrever para nada, simples construção para nada, simples construção nas nuvens, sem raízes no destino do homem e da terra, é alheia ao espírito oriental. (Haddad, 1966:12).

Armando Moreno, no prefácio a uma edição dos *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*, de Gonçalo Fernandes Trancoso, afirma:

O conto literário nasceu, em todos os países, com o estigma de moralizante. São moralizantes os Contos de Cantuária do inglês. Chaucer, como o Decameron de Boccacio ou o Patrañuelo do espanhol Timoneda (Trancoso, 1988:7).

O facto de o conto ser um «relato pouco extenso» (Reis e Lopes, 1994:79), o que, por seu turno, arrasta limitações como «um reduzido elenco de personagens, um esquema temporal restrito, uma acção simples ou pelo menos apenas poucas acções separadas, e uma unidade de técnica e de tom» (Bonheim, *apud* Reis e Lopes, 1994:79), poderá ter contribuído para o eleger como forma ideal a integrar nas leituras de crianças.

O conto, em geral, e o conto maravilhoso, em particular, têm sido encarados como veículo de transmissão de saberes e, sobretudo, de valores e atitudes, desde os tempos mais remotos. Essa seria já a finalidade de narrativas como as dos textos védicos, dos *Panchatantra* e de *Calila e Dimna*.

A entrada do conto maravilhoso nos programas escolares parece pretender seguir a mesma linha; é sobretudo a vertente «utilitária», didactizante, moralizadora do conto que é tida em linha de conta. No entanto, parece não haver, de uma forma geral, a preocupação de actualização, de contextualização do referidos contos, tanto mais que, como foi referido, as versões veiculadas são preferencialmente as versões literárias de um número reduzido de autores ocidentais dos séculos XVII ao XIX ou, mais precisamente, de Perrault e dos Grimm. Daí, a voz discordante de muitos autores

relativamente à difusão maciça dos *contos tradicionais*, sem que se tenham em conta as consequências do processo de aculturação que decorre do seu *consumo* acrítico pelas crianças dos grupos não representados nas narrativas.

Hugo Cerda (1985) atribui aos contos de fadas tradicionais um papel fortemente negativo na formação das crianças (referindo-se ao caso específico da América Latina) argumentando que aquelas acabam por interiorizar preconceitos e valores que pouco ou nada têm a ver com a sua cultura, ou com a sua época.

2.1 Conto e moralidade, em Perrault: A bota e a perdigota

Como já referimos, as versões de Perrault ou adaptações destas continuam a ser amplamente difundidas. O objectivo moralizador de *Contes de ma mère l'Oye* (Perrault, 1997) é evidente e assumido pelo autor, no prefácio:

[...] ces bagatelles n'étaient pas de pures bagatelles, qu'elles renfermaient une morale utile, et que le récit enjoué dont elles étaient enveloppées, n'avais été choisi que pour les faire entrer plus agréablement dans l'esprit et d'une manière qui instruisît et divertît tout ensemble.

Mais adiante, Perrault, depois de confrontar os seus textos com outros da antiguidade, afirma que as suas narrativas

méritent mieux d'être racontées que la plupart des Contes anciens, et particulièrement celui de *La Matrone d'Éphèse* et celui de *Psyché*, si l'on les regarde du côté de la Morale, chose principale dans toute sorte de Fables, et pour laquelle elles doivent avoir été faites. (p. 13).

Ainda no prefácio, Perrault enaltece a preocupação moralizadora dos antepassados, por oposição aos clássicos:

Il n'en est pas de même des contes que nos aïeux ont inventés pour leurs enfants. Ils ne les ont pas contés avec l'élégance et les agréments dont les Grecs et les Romains ont orné leurs Fables; mais ils ont toujours eu un très grand soin que leurs contes renfermassent une morale louable et instructive. Partout la vertu y est récompensée, et partout le vice y est puni. Ils tendent tous à faire voir l'avantage qu'il y a d'être honnête, patient, avisé, laborieux, obéissant, et le mal qui arrive à ceux qui ne le sont pas. (p.14)

Se lermos, à luz deste propósito, «Le Chat botté»¹⁸⁹, as dissonâncias são evidentes. Neste conto, o mais castigado (ludibriado, roubado e morto) é o Ogre. No entanto, desta personagem, o narrador diz-nos apenas que é o Ogre mais rico de todos, dono de um belo castelo e de todas as propriedades por onde o rei tinha passado; e quando o Gato das Botas pediu para ser recebido, «l'Ogre le reçut aussi civilement que le peut un Ogre, et le fit reposer.»¹⁹⁰ (Perrault, 1997: 70). O Gato das Botas, por seu lado, mente e obriga terceiros a mentirem, ameaçando-os: «Bonnes gens qui moissonnez, si vous ne dites que tous cês blés appartiennent à monsieur le Marquis de Carabas, vous serez tous hachés menu comme chair à pâté» (*idem*, 66). Não contente com isso, mata e rouba os bens do Ogre. Como «castigo», o gato «devint grand Seigneur, et ne courut plus après les souris, que pour se divertir.» (*idem*, 71). Neste caso, nem a lei de talião foi aplicada; o desfecho ilustra, sim, o provérbio «ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão», que também não se enquadra na nova ética.

Diz-nos o narrador que o Rei,

charmé des bonnes qualités de Monsieur le Marquis de Carabas, de même que sa fille qui en était folle, et voyant les grands biens qu'il possédait, lui dit, après avoir bu cinq ou six coups : "Il ne tiendra qu'a

¹⁸⁹ No texto de apresentação que foi escrito, relativamente à tradução portuguesa (livro e CD) que foi vendida juntamente com uma revista TV Guia, o conto era classificado como um dos mais moralistas.

¹⁹⁰ Naturalmente que se considerarmos haver ironia, a leitura já será totalmente diferente; a continuação da narração, porém, não confirma a ironia.

vous, Monsieur le Marquis, que vous ne soyez mon gendre"» (*idem, ibidem*).

Tendemos a concordar com os investigadores que propõem uma leitura de ironia nas páginas de Perrault, sublinhada, nesta passagem, pela referência aos copos de vinho já ingeridos. Porém, para este estudo, o que interessa é a recepção actual do texto, junto das crianças. Não nos parece que a ironia faça parte da forma como o texto é interpretado, sobretudo porque não é essa a interpretação «oficial». Coloca-se, então, um problema de valores: o narrador refere-se às boas qualidades e aos bens que o alegado Marquês alegadamente possuía; não é feita qualquer crítica à forma como os bens foram obtidos e não são mencionadas quaisquer virtudes de índole moral ou actos que as deixem adivinhar. Assim, o texto acaba por valorizar os bens materiais, independentemente da forma como são obtidos.

Quanto ao rapaz, que foi conivente com as mentiras e crimes do Gato, «accepta l'honneur que lui faisait le Roi; et dès le même jour épousa la Princesse» (*idem, p. 71*).

Não podemos deixar de nos perguntar quais os conceitos de honestidade e de trabalho¹⁹¹ que o texto pretende veicular. Tanto mais que, na moralidade, é acrescentado «L'industrie et le savoir-faire/Valent mieux que des biens acquis.» (*idem, ibidem*).

Ainda relativamente ao Gato das Botas, Perrault propõe uma segunda moralidade:

Si le fils d'un Meunier, avec tant de vitesse,
Gagne le cœur d'une Princesse,
Et s'en fait regarder avec des yeux mourants,
C'est que l'habit, la mine et la jeunesse,
Pour inspirer de la tendresse,
N'en sont pas des moyens toujours indifférents. (*idem, p. 72*).

A par dos bens materiais são, assim, valorizadas as aparências.

¹⁹¹ Valores que o autor declara querer defender, no prefácio.

As dissonâncias acima referidas agravam-se em algumas «adaptações» portuguesas em que o texto é cortado, aspecto que retomaremos posteriormente.

O confronto entre os outros contos e as respectivas moralidades dariam idênticos resultados. Não nos ocuparemos deles, porém, uma vez que apenas este foi trabalhado por nós, com as crianças do 1º ciclo.

Acreditamos que os textos de Perrault se destinavam não a crianças mas a um público adulto e que deverão ser lidos como narrativas onde a ironia é a figura principal. Só assim as moralidades podem fazer sentido em articulação com os textos e estes com o discurso de preocupações moralizadoras do prefácio. Aliás, no referido prefácio, Perrault revela-se preocupado com o efeito que os textos podem exercer sobre as mulheres:

Qui ne voit que cette Morale [de *La Matrone d'Éphèse*] est très mauvaise, et qu'elle ne va qu'à corrompre les femmes par le mauvais exemple, et à faire croire qu'en manquant à leur devoir elles ne font que suivre la voie commune. Il n'en n'est pas de même de la Morale de Grisélidis, qui tend à porter les femmes à souffrir de leurs maris, et à faire voir qu'il n'y en a point de si brutal ni de si bizarre, dont la patience d'une honnête femme ne puisse venir à bout.» (p. 13).

Também nesta passagem preferimos pensar que se trata de ironia, ainda que ela venha dar razão aos autores e autoras que apontam um dedo acusatório aos contos de fadas, responsabilizando-os, nomeadamente, pela atitude submissa da mulher.

Em suma, acreditamos que os textos de Perrault tinham por objectivo criticar a sociedade sua contemporânea, através de uma linguagem irónica e, aparentemente, pueril. Contudo, esses textos sendo usados hoje, junto das crianças, sem a devida contextualização, convidam a uma interpretação que nem é a sugerida por Perrault, nas moralidades, nem, afinal, a sugerida pelos que vêm neles um profundo sentido moralizador.

3. Real e imaginário

Les réalistes réfèrent tout à l'expérience des jours en oubliant l'expérience des nuits. Nous proposons de remettre les images dans la double perspective des songes et des pensées.

Jacqueline Held

Acreditamos que um dos grandes desafios da educação assenta na capacidade de promover a articulação crítica e construtiva entre o imaginário e o real, entre o Pai Natal e o consumismo, entre a cegonha e a educação sexual, entre as fadas e a tecnologia de ponta.

A criança que chega à escola leva consigo, para além das prováveis constelações arquetípicas, todo o seu mundo imaginário, construído ao longo de vários anos de aprendizagem informal, fundido com a realidade, apreendida da mesma forma. A aprendizagem formal deve ajudá-la a desenvolver uma progressiva e sistematizada apreensão do real, incluindo a noção da sua relatividade, mas sem descurar o desenvolvimento da imaginação e do imaginário. Esta articulação nem sempre se produz de forma pacífica¹⁹². Por vezes, a escola e a comunidade confundem crescer com o deixar de imaginar; e a criança, ainda que continue a imaginar, deixa de verbalizar o que imagina¹⁹³. Por vezes, a escola confunde o fraco domínio da expressão escrita com

¹⁹² Durante alguns anos tivemos o privilégio de colaborar na dinamização do seminário «O Real, o Simbólico e o Imaginário no Jardim de Infância», no âmbito dos complementos de formação de educadores e professores na então ESE-UAlg, em que os trabalhos e os debates tinham esta articulação como ponto central.

¹⁹³ No acompanhamento da última prática pedagógica dos cursos de Formação de Professores do 2º Ciclo – Português/Francês/Inglês, pudemos testemunhar a relutância de algumas crianças, muito

falta de imaginação¹⁹⁴ e, como aparentemente atravessámos um período em que foi desvalorizada a imaginação, a escola não chamou a si o papel de fornecer ferramentas para a verbalização do imaginário. Gilbert Durand inicia a sua obra sobre as estruturas do imaginário acusando o pensamento ocidental dessa desvalorização: «o pensamento ocidental e especialmente a filosofia francesa têm por constante tradição o desvalorizarem ontologicamente a imagem e psicologicamente a função da imaginação. “fautora de erros e de falsidades”».» (Durand, 1989: 17).

O recente êxito das obras de J. K. Rowling, protagonizadas por Harry Potter – que impulsionou a reedição de *As Crónicas de Nárnia*, de C. S. Lewis, e de *O Senhor dos Anéis*, de J. R. R. Tolkien, assim como a súbita multiplicação de obras em que o maravilhoso tem um papel preponderante – veio deitar por terra dois preconceitos instalados no meio dos adultos, nomeadamente no meio dos docentes: o de que as crianças e jovens não gostam de ler e o de que não gostam de contos maravilhosos.

Aliás, se durante um tempo os heróis dos contos maravilhosos pareceram ter desertado das bibliotecas para crianças e jovens, é também evidente que eles invadiram os jogos de computador e os desenhos animados, em versões actualizadas ou mesmo retomando as versões tradicionais (Traça, 1992). Por outro lado, não podemos esquecer que as crianças não têm poder de compra nem tinham, muitas vezes, direito à opinião, pelo que não é a elas que devemos imputar a maior ou menor participação do maravilhoso (ou de qualquer outro aspecto); quem selecciona e edita são os adultos, motivando assim as escolhas das crianças, que não podem pedir o que não existe.

particularmente nas escolas frequentadas por crianças de meios menos favorecidos, em verbalizar as construções do seu imaginário. Só depois de uma primeira criança ousar e a sua intervenção ser valorizada por nós, as outras começaram a participar; mas a partir desse momento, a participação foi bastante rica. Por isso e pelas reacções que as crianças tinham logo que eram solicitadas, ficou-nos a convicção que era por medo do ridículo, por medo de serem consideradas «infantis», com sentido pejorativo, que as crianças se recusavam a participar.

¹⁹⁴ Durante um congresso de Literatura para Crianças, há já alguns anos, foi declarado por uma professora e autora de um número considerável de livros para crianças «Eu compreendo que se a criança não tem imaginação, o professor não pode fazer nada.».

Antes do aparecimento das obras anteriormente referidas, poder-se-ia pensar que o problema estava no suporte em formato de livro – como já referimos, ainda que contra a evidência dos números das publicações saídas anualmente para crianças e jovens, instalara-se o preconceito de que estes não gostavam de ler. Outra hipótese, a considerar, seria a falta de actualização das personagens, das peripécias, dos espaços. Contudo, se em muitos dos jogos e filmes (animados ou não) assistimos a essa actualização, outros há que retomam os heróis tradicionais. O filme a «Bela e o Monstro», de Walt Disney teve igual sucesso ao que já tivera «Branca de Neve». É verdade que em «A Bela e o Monstro» assistimos a ligeiras actualizações, nomeadamente a introdução de uma personagem feminina que gosta de ler e de um pai que é cientista. No entanto, o tempo em que decorre a acção está longe de ser contemporâneo. Paralelamente, recorde-se que, se em relação a *O Senhor dos Anéis* e *As Crónicas de Nárnia* foi, aparentemente, a passagem para a linguagem cinematográfica que levou à procura ou à redescoberta das fontes escritas; no caso dos livros de J. K. Rowling, foi o êxito do primeiro livro que levou à realização do filme. Esta última obra, sim, decorre num tempo que toca o contemporâneo e tem a particularidade de o protagonista crescer (de um livro para o outro ou de um filme para o outro), o que irá, provavelmente, ditar a sua «morte».

Por outro lado, assistimos, actualmente, ao aparecimento de reescritas que pretendem actualizar não só o tempo em que decorre a acção como os valores por ela veiculados, assunto que retomaremos em capítulo posterior.

Da mesma forma que o imaginário antecede e regula o presente, a imaginação antecede e regula o futuro. Consideramos fundamental continuar a dar espaço para o desenvolvimento de todas as formas de imaginação e concordamos com André Breton, quando afirma:

Submeter a imaginação, mesmo que disso dependesse aquilo a que impropriamente chamamos a felicidade, é furtarmo-nos a tudo o que, no fundo de nós próprios, existe de justiça suprema. Só pela imaginação vislumbro as coisas que podem vir a tornar-se realidade, e isso é o suficiente para levantar um pouco o terrível interdito. O suficiente para que eu me abandone a ela sem receio de enganar-me... (Breton, *apud* Bachelard, 1989: 7)

Actualmente, assiste-se a uma nova explosão do imaginário fundido com o real, ainda que sob outras formas como, por exemplo, os chamados mitos urbanos ou mitos da *internet*¹⁹⁵, os filmes que recorrem ao maravilhoso continuam a fazer esgotar as bilheteiras, e os acontecimentos «milagrosos» continuam a fazer vender periódicos, a comprovar a persistência do fascínio humano face ao fantástico e ao maravilhoso. Sabemos, porém, que o chão da Escola não favorece o desenvolvimento das «flores poéticas e míticas», de que nos fala Gilbert Durand.

Segundo Philippe Malrieu, a construção do imaginário processa-se em dois níveis; no primeiro,

encontramos um imaginário dotado de um substrato afectivo, assente na necessidade de não permanecer num mundo estranho e mudo. Ele consiste numa tentativa de domínio das coisas e dos seres, algo semelhante ao que faz a criança com os seus jogos ficcionais. Trata-se de uma disposição para integrar os objectos nos projectos do sujeito. Este imaginário fugidivo, não organizado é análogo ao do sonho ou do devaneio (Malrieu, 1996: 78-79).

O desenvolvimento deste imaginário é, naturalmente, proporcional ao conhecimento que a criança tem do mundo objectivo que a rodeia.

¹⁹⁵ Embora sejam designados como mitos, a sua estrutura é a da lenda, visto que são narrativas em que «um facto histórico aparece transfigurado pela imaginação popular [e] a acção aparece normalmente localizada no espaço e/ou tempo» (Reis e Lopes, 1994: 224).

No segundo nível intervêm a regulação e o enriquecimento deste imaginário por intermédio da tradição mítica. Esta, sempre orientada pelas preocupações fundamentais que actuam no imaginário afectivo, isto é, o sexo, a natureza, a morte e os outros, irá a pouco e pouco constituir-se em sistema sob a influência das regras sociais. (Malrieu, 1996:79).

Encontramos, novamente, a dinâmica indivíduo/sociedade, inato/adquirido:

Estabelece-se um corpo de correspondências, a partir das oposições fundamentais que regem as relações entre os sexos, as classes etárias e as corporações... estas correspondências **são ensinadas e tornam-se obrigatórias** [sublinhado nosso], de modo que todas as imagens espontâneas que nasçam num sujeito sejam solicitadas pelo sistema para se transformarem e serem conciliadas com os estereótipos da tradição. [...] As alternâncias entre estes dois níveis [o do «imaginário afectivo» e o do «imaginário mítico»] asseguram a correcção progressiva das assimilações espontâneas. O imaginário mítico surge como o diálogo entre o indivíduo e o seu grupo. Este coloca as questões, sugere as respostas, enquanto o primeiro testa nas suas tarefas a validade de ambas, chegando por vezes a remodelá-las em função das suas descobertas pessoais. (Malrieu, 1996: 79).

Duborgel chama a nossa atenção para vários aspectos em que a escola pode travar o desenvolvimento da imaginação e que se articulam, muitas vezes, com a didáctica.

Os livros para crianças têm, para uma primeira fase, grandes manchas de desenhos, que tentam substituir-se à palavra escrita; esta aparece em pouca quantidade mas em formato grande. As imagens são, geralmente, ou muito realistas (podem ser fotografias) ou muito estereotipadas e, umas e outras, não evidenciam preocupações estéticas. O tamanho da letra vai diminuindo, na proporção em que aumenta a idade da criança visada e a quantidade de texto; na mesma proporção, a imagem ocupa cada vez menos espaço, até que é empurrada para fora do texto, ficando, eventualmente,

confinada à capa. Significa, isto, que a imagem é usada «porque a criança não sabe ler» e «para que a criança aprenda a ler»; depois a imagem é abandonada «porque» e «posto que a criança já sabe ler»¹⁹⁶. A imagem não é, pois, valorizada, em si (Duborgel, 1991). Assim, não é de estranhar que, até há pouco, a ilustração de livros para crianças não fosse trabalhada por artistas plásticos¹⁹⁷.

L'imagerie évite [...] les effets purement graphiques, les caricatures, les déformations excessives, les couleurs artificielles, les perspectives compliquées, les sujets tronqués, les expressions forcées. (F. Faucher, *apud* Duborgel, 1991: 34)

Ler uma imagem não é um mero reflexo, não depende apenas de capacidades inatas¹⁹⁸. Concordamos com José Carlos Abrantes, quando afirma que «se o olhar é construído, é preciso que este seja objecto de ensino» (Abrantes, 2005:15).

Nos dias de hoje, em que a imagem e o audiovisual estão tão presentes no nosso quotidiano, a palavra (escrita) mantém ainda um estatuto de soberania. No entanto, no livro para crianças, é-lhe aplicada a mesma falta de plasticidade que encontramos na ilustração. Mesmo quando a capa anuncia um autor, muitas vezes o que o livro apresenta é um resumo do texto¹⁹⁹, sendo a palavra literária a primeira a ser cortada, pelo que

la forme du texte, comme et après celle des premières images – et du fait, ensuite, d'un rapport texte-images sur le mode de la paraphrase, du

¹⁹⁶ O que nos incomoda não é o facto de o livro passar a ser apresentado à criança sem imagens - isso será até útil para que ela construa as suas próprias imagens mentais - mas o facto de a imagem ser usada displicentemente e apenas como um complemento; assim, em vez de contribuir para a formação de observadores críticos, alimenta a manutenção de consumidores passivos.

¹⁹⁷ Vieira da Silva, em jovem, fez ilustrações que sobrepôs às de André Péroud, de um livro que comprara para oferecer à filha de uns amigos, por não ter gostado das originais. As diferenças são evidentes, logo na capa (Anexo XXXIII), e vão para além da questão estética; as grandes diferenças são ideológicas, o que não é de estranhar, uma vez que, na nossa opinião, ética e estética são indissociáveis.

¹⁹⁸ Há testemunhos de pessoas que, em 1994, no Ruanda, não foram capazes de reconhecer a pessoa retratada numa fotografia e que conheciam pessoalmente; ou de uma mãe que, perante uma fotografia tipo passe, do filho, chora convulsivamente, julgando que este fora esquartejado, pois apenas restara a cabeça (cf. Abrantes, 2005).

¹⁹⁹ Estes resumos abusivos e destrutivos afectam, sobretudo, as obras dos autores mais conhecidos, nomeadamente Perrault, os Grimm e Andersen.

pléonasme, de l'illustration, de l'anecdote – participe à une délimitation de l'expérience du langage dans le sens d'une régulation de l'expérience de l'imaginaire. (Duborgel, 1991: 34)

A univocidade tem sido a tônica dominante do discurso para crianças e, mesmo quando se trata de fazer contestação ecológica ou social, rapidamente a contestação é domesticada pelo discurso unívoco e literal.

Uma outra forma de impedir o desenvolvimento do imaginário e da imaginação é o que Duborgel designa como «fiction sur mesure» (Duborgel, 1991: 34): a ficção que finge imitar o desenho e a escrita da criança. Independentemente da qualidade artística do resultado – que até o pode ter pois é sempre difícil recuperar o olhar ingénuo da infância – uma imitação da criança não a ajuda a desenvolver-se. Este tipo de texto/imagem «demeure significative d'une tentative, d'une tentation ou, du moins, d'un risque d'enfermer peu ou prou l'imagination enfantine dans ses propres cadres» (Duborgel, 1991: 38).

Relativamente aos livros de colecções que apresentam grupos de crianças desvontas e aventureiras, a descodificar enigmas e a desvendar segredos de espiões, concordamos que, mais do que catalisadores do imaginário, são «un complément logique dans le système d'évitement ou de refoulement de songes et des symboles» (Duborgel, 1991:40). De uma forma geral, esse é o tipo de livro que prepara para «la lecture "adulte" de la littérature du roman policier médiocre» (Duborgel, 1991: 40).

Au désamorçage de l'imaginaire par le didactisme répond, comme en contrepoint, le processus d'un imaginaire calibré de telle sorte qu'il s'épuise dans la fermeture de schémas et de contextes toujours identiques, qu'il "divertisse" (sépare, empêche, occulte) de l'accès aux fonctions essentielles de l'imaginaire (ironie, critique, entraînement à l'ethnologie du réel, exploration initiatique des grandes significations humaines, culture des songes, etc.) (Duborgel, 1991 :40).

Concordamos com o investigador, embora reconheçamos a essas colecções o mérito de desenvolver o automatismo na identificação de palavras (Sim-Sim, 2009), que se consegue com a prática de leitura, o que, acreditamos, poderá contribuir para uma leitura mais fluente de outro tipo de textos²⁰⁰. Ou seja, não acreditamos que estes textos criem, por si sós, leitores de literatura mas, potenciando a leitura, poderão estar, indirectamente, a contribuir para uma mais fácil abordagem do texto literário.

Por outro lado, como lembra Philippe Malrieu, «as criações da imaginação, por mais originais que sejam, retiram os elementos que as compõem das experiências perceptivas do sujeito.» (Malrieu, 1996: 7). Assim, na nossa opinião, as estratégias para desenvolver o imaginário passam também pela interiorização de modelos e progressivo domínio do que designamos como real, uma vez que «a faculdade de combinar o antigo com o novo lança as bases da criação» (Vygotsky, 2009: 14).

O importante será tomar aquelas primeiras aquisições como um primeiro objectivo e não como uma meta:

a actividade criadora da imaginação encontra-se em relação directa com a riqueza e a variedade de experiências acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe (Vygotsky, 2009: 17).

Por tudo isto, investimos no permanente diálogo pedagógico entre real e imaginário, duas formas complementares de dizer a vida e o universo.

²⁰⁰ Uma criança que leia, soletrando, não consegue ter a visão de conjunto necessária a uma boa recepção do texto literário.

4. O Símbolo caído

O símbolo só existe no plano do sujeito mas tendo como base o plano do objecto. Atitudes e percepções subjectivas apelam para uma experiência sensível e não para uma conceptualização.

Jean Chevalier

Já aqui explicámos a importância do símbolo, no conto maravilhoso, e a estreita ligação significado/significante, devida à motivação do símbolo. Sabemos que o significado (simbólico) atribuído a um significante se pode alterar²⁰¹ e que «o símbolo está cheio de realidades concretas» (Chevalier e Gheerbrant, 1994:13). Referimos, ainda, que o livro de contos maravilhosos para crianças tenta compensar a ausência do emissor e, conseqüentemente, de toda a informação não verbal que só aquele podia transmitir, pelas ilustrações. E dissemos que essas ilustrações são tendencialmente redutoras e estereotipadas, não contribuindo para o desenvolvimento do imaginário.

Quando a narrativa começa, com o seu «Era uma vez...», remetendo-nos para um mundo distante e estranho, esquecemos, frequentemente, que uma grande parte dessa estranheza não era partilhada pelos contemporâneos da fixação do texto, e confundimos a estranheza desse universo com o maravilhoso e o simbólico.

Quando foram produzidas as imagens de, por exemplo, Gustave Doré, que ainda hoje ilustram algumas edições e inspiram outras, o universo retratado pelo ilustrador não diferia assim tanto do universo em que viviam os seus contemporâneos. As rocas e os fusos eram tão familiares às raparigas de antanho quanto o é hoje uma esferográfica; os nobres usavam cabeleiras postiças, botas altas com grandes fivelas, colarinhos

²⁰¹ «Parece concluir-se de um estudo comparativo de costumes e crenças de numerosos povos que o simbolismo do corvo só recentemente adquiriu o seu aspecto puramente negativo, e quase exclusivamente na Europa.» (Chevalier e Gheerbrant, 1994:234). Um autor que já não conseguimos identificar associava essa transformação à Inquisição e às batinas pretas dos padres.

rendilhados e andavam de espada embainhada; o meio de transporte mais veloz era o cavalo e nas cidades não era estranho ver passar as carruagens; as florestas eram ainda frondosas²⁰², as ruas das cidades e aldeias eram sujas e de terra batida (como o próprio chão de algumas casas), os ricos ainda viviam em palácios e os pobres em casebres; por muito que nos aflija a miséria a que hoje chamamos extrema, a miséria de então ultrapassava-a em muito; as famílias eram pobres e numerosas, as crianças começavam a trabalhar logo que podiam; as que eram abandonadas nas soleiras das portas, nas casas da roda, ou dadas ou vendidas eram muitas mais do que as de que temos hoje conhecimento – para além de que a realidade que hoje escamoteamos, escondemos portas-a-dentro, era na altura assumida com naturalidade. A esperança de vida era muito reduzida; a morte de irmãos e amigos fazia parte do quotidiano das crianças e a vida era tão dura, tão miserável que, para uma criança, a ideia de morrer e ir para o céu era fonte de alívio. Nos nossos dias, dificilmente passamos como positiva a ideia de uma morte prematura, ainda que conduzindo ao Céu, uma vez que as expectativas de uma vida longa e (relativamente) feliz são muito frequentemente concretizáveis – ou, pelo menos, é assim que a criança tendencialmente vê o mundo que a rodeia.

Assim, um dos elementos sobre o qual se vai construir a relação de estranheza, nas crianças de hoje, é o universo físico da narrativa que, pelo contrário, fazia parte do quotidiano dos primeiros ilustradores e dos ouvintes e leitores contemporâneos. Temos, aqui, a primeira perturbação da relação real/imaginário e do efeito do simbólico. Posto que o símbolo assenta no conhecido e vivido através dos sentidos, não sendo esta uma realidade conhecida das crianças, ela não poderá enquadrar os significantes do símbolo.

²⁰² Da floresta dos contos de Grimm, diz Maria Tatar: « the forest serves in a majority of the tales as a kind of topos: it is the singular place that belongs to all the people; it levels all social distinctions and makes everyone equal» (Tatar: 1988: 53). Dificilmente, hoje, em Portugal, as crianças poderão ter essa ideia da floresta; o seu equivalente contemporâneo seria, talvez, a auto-estrada. (Falamos, naturalmente, apenas da equivalência, em termos do significante.)

4.1 «Para sempre» é muito tempo

... *casaram e viveram felizes para sempre.*

«Casaram-se e viveram felizes para sempre» é a chave com que, de uma forma geral, terminam as versões escritas dos contos maravilhosos. Face a esta pequena afirmação, é necessário questionar três conceitos: o de *casamento*; o de *felicidade*; o de *para sempre*.

Começemos por algumas questões levantadas pelo primeiro conceito. «Quem» se casa? Um homem e uma mulher? O masculino e o feminino? *Anima* e *animus*? Os opostos? ...O que está implicado no casamento? Amor? Interesses económicos? Interesses sócio-culturais? Reprodução?...

A importância do casamento retratado nos contos não tem eco na sociedade portuguesa contemporânea:

Rather than the acquisition of some power tool leading to a socially or cosmically meaningful change, the final aim of fairytales leads to marriage or to the successful establishment of a new family. In virtually all traditional social structures woman's ultimate aim is marriage and maternity, any other recognition being outside her social scope. (Cardigos, 1996: 23)

O casamento era fundamental para a integração social, sobretudo para a mulher. As raparigas eram educadas para serem mães e esposas²⁰³ pelo que, atingidos esses objectivos, aparentemente, não haveria mais nada a desejar que não fosse a manutenção dessas duas aquisições (estatutos de esposa e de mãe). Também para os homens o casamento era importante, ainda que sob outras perspectivas. Na idade média, por

²⁰³ Sublinhe-se que «ser esposa», para além das implicações sociais e afectivas, significava, muitas vezes, ter quem pagasse os bens essenciais à sobrevivência.

exemplo, os filhos mais novos não tinham direito à herança. Tornavam-se, então, cavaleiros andantes, em busca do prestígio e do casamento dentro das classes privilegiadas²⁰⁴; era essa a forma de se afirmarem e adquirirem estatuto, no seio das referidas classes (cf. Duby, 1981). Se recuarmos mais, continuamos a encontrar situações em que a mulher é fundamental para o homem, ainda que usada como «moeda de troca»²⁰⁵. Estando a sociedade assente na família e tendo esta como pedra basilar a união homem e mulher, tornar-se-ia muito difícil sobreviver fora desse enquadramento. Não admira, pois, que o casamento fosse usado como o símbolo de uma forte realização pessoal, social, afectiva, económica; ou, mais precisamente, não era de estranhar que a união homem/mulher, enquanto base da família, tivesse um importante simbolismo e que esse simbolismo se relacionasse com o equilíbrio, a estabilidade, a realização pessoal. Por tudo o que se disse sobre o símbolo, sabe-se que não é possível traduzi-lo; o seu significado não se esgota: «O próprio do símbolo é permanecer indefinidamente sugestivo: cada um vê nele o que o seu poder visual lhe permite perceber. (Wirt, *apud* Chevalier e Gheerbrant, 1994: 17). Mas vimos também que, para que o símbolo funcione, é necessário que o significante nos seja familiar,

[...] a percepção do símbolo é eminentemente pessoal, não apenas no sentido em que ela varia com cada sujeito, mas no sentido em que ela provém da pessoa no seu todo. Ora, esta é ao mesmo tempo algo de adquirido e algo de recebido; participa na herança bio-fisio-psicológica duma humanidade mil vezes milenária; **é influenciada pelas diferenças culturais e sociais próprias do seu meio imediato de desenvolvimento: ao qual acrescenta os frutos de uma experiência única e as ansiedades da situação actual** [sublinhado nosso]» (Chevalier e Gheerbrant, 1994:10)

²⁰⁴ À semelhança de muitos dos heróis dos contos maravilhosos.

²⁰⁵ «Lévi-Strauss' own analysis of myths led him to posit the hero as mediator and woman as the *object of mediation*» (Cardigos, 1996: 20).

Não sendo a vivência do casamento, hoje, igual, as crianças não vêm no casamento do conto uma realidade conhecida sobre a qual possam construir um símbolo. O casamento do conto, torna-se, assim, aos seus olhos, uma abstracção e «a abstracção esvazia o símbolo e gera o signo» (Chevalier e Gheerbrant, 1994:13). E ao tornar-se um signo, limita-se a (fingir) espelhar uma realidade, desempenhando o papel do estereótipo que, em vez de servir de ponto de partida para novos conhecimentos, faz recuar.

Quanto à felicidade, a que é que ela corresponde, nos contos? As narrativas não são muito esclarecedoras a esse nível. Sabe-se que um rapaz pobre se casa com uma princesa ou que um príncipe se casa com uma rapariga pobre. Por vezes, sobretudo nas reescritas mais recentes, sabe-se que ele se apaixona por ela, mal a vê; por vezes, sabe-se que ele a beija, mesmo sem a conhecer e mesmo que ela esteja a dormir; noutras vezes, não se sabe o que ele sente por ela. Frequentemente, não são referidos nem os sentimentos nem a vontade da rapariga. Para que o final seja feliz, aparentemente, basta que a princesa se case. Por muito que isso possa parecer estranho aos jovens de hoje, essa imagem está muito próxima da realidade que se vivia – e que ainda hoje se vive, em certas comunidades. Quem escolhia eram os pais; o noivo poderia ser consultado e a sua opinião ser ouvida mas também podia ter a esposa destinada ainda antes de um e outro terem nascido. Para a rapariga, era vital que um homem chegasse e a tomasse a seu cargo, assim como era fundamental para o homem conseguir uma companheira²⁰⁶. Pior que ter de casar com alguém não amado, seria não casar (como já dissemos, «o amor vinha depois»). Antes de casar, a mulher não tinha identidade, não tinha lugar na sociedade, não era «Dona». Antes de casar, o homem não tinha família, logo, não tinha um lugar na sociedade. Neste contexto, parece-nos natural que o conto, para transmitir

²⁰⁶ O casamento exogâmico era, muitas vezes, obtido através do rapto, tendo Consiglieri Pedroso encontrado ainda vestígios dessa forma de obter uma companheira, em alguns rituais portugueses associados ao matrimónio.

um determinado simbolismo – que, mais uma vez, não tentaremos traduzir – escolhesse esse momento em que o homem chega e aceita ficar responsável pela desconhecida. Mas em que é que esta situação encontra eco na maior parte dos jovens ocidentais de hoje²⁰⁷? Na nossa opinião, também aqui o símbolo se esvazia de sentido, para se transformar em signo, passando a funcionar como estereótipo, à semelhança do que já disséramos para o casamento. Neste caso, com a agravante de a felicidade de uns ser, muitas vezes construída sobre a infelicidade de outros²⁰⁸.

Num conto escutado a Ana Garcia Castellano, há uma personagem feminina, que vive no alto de uma torre e, ao pôr-do-sol, abre as janelas e penteia-se, cantando. Passam pela torre vários príncipes, atraídos pela voz da donzela. Cada um que passa, propõe-se casar com ela, para viverem felizes para sempre. A cada um, a rapariga responde que «para sempre é muito tempo».

«Para sempre» é um conceito cada vez mais dissociado do nosso quotidiano. Hoje reina o efémero. Alguns autores defendem que a hiperactividade atribuída pelas professoras e pelos professores às crianças actuais é uma das consequências do novo ritmo de vida, dos novos meios de comunicação; outros defendem que se trata apenas da adaptação a toda uma nova cultura *fast*. Se associarmos o «para sempre» ao casamento, o anacronismo aumenta. Na nossa opinião, dificilmente as crianças se identificarão com este tipo de final, o que nos coloca o problema do esvaziamento do símbolo²⁰⁹. Assim, numa sociedade em que o número de casais que optam pelo divórcio tende a aumentar, estes contos não contribuem para ajudar as crianças a compreender e aceitar, sem

²⁰⁷ Como referiremos posteriormente, esta situação ainda pode ocorrer no seio de comunidades ciganas, por exemplo, o que não pode ser esquecido se contarmos uma «clássica história de final feliz», numa classe em que haja elementos da referida comunidade.

²⁰⁸ Deixando de reconhecer a este par a capacidade de ser eleito como significante de um símbolo, também já não podemos entender as várias personagens como desdobramento da multiplicidade do eu.

²⁰⁹ E deixa-nos, também, o problema da reposição do símbolo. Ainda que a instituição a que hoje chamamos casamento já não suporte todo o simbolismo da união equilibrada e fundamental dos contrários, ela persiste, como arquétipo.

culpabilizações, a decisão dos adultos e pode criar expectativas que, ao serem goradas mais tarde, tornarão as eventuais separações mais dolorosas.

Sublinhe-se que este tipo de final é sobretudo uma marca das versões de autor para crianças; é nestes textos que a narrativa é interrompida no momento da união do casal, como se depois não houvesse mais conflitos²¹⁰. Ou como se mais nada houvesse. Nos contos tradicionais da tradição oral, a narrativa abrange o casamento, o nascimento dos filhos, os problemas com os sogros – e muito particularmente com a mãe do marido –, as dificuldades económicas, os problemas de saúde, a realidade quotidiana, em suma.

Em síntese, o que desejamos mostrar é que os contos maravilhosos clássicos que hoje circulam perderam muito do seu simbolismo, com a agravante de este ser substituído por estereótipos que em nada contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

4.2 O Bem, o Mal e a domesticação de dragões e bruxas.

Uma vez no reino das bruxas deu-se um acontecimento extraordinário: nasceu uma bruxinha, radiosa, como o sol – o que foi considerado de muito mau agoiro.

Luísa Dacosta

Quando começámos a ver nas livrarias dragões assustados e bruxas simpáticas, carregámos o semblante e assustámo-nos também. Tínhamos lido a *Psicanálise dos Contos de Fadas* (Bettelheim: 1984) como quem lê contos de fadas e havíamos deixado embalar por aquela possibilidade de nos reconciliarmos com os contos lidos na infância. Depois de Bettelheim, lemos outros textos que surgiram na sua esteira e

²¹⁰ Mesmo em casos em que o autor faz prolongar a narrativa para além do casamento, as reedições mais recentes tendem a não incluir o resto do texto, como é o caso de muitas edições de «A Bela Adormecida» de Perrault», sobretudo quando publicada em livro único.

julgávamos ter entendido que as bruxas e os dragões têm de ser maus, sem ambivalências, assim como as madrastas e os monstros, de uma forma geral. Com bruxas simpáticas e dragões assustados, como iriam as crianças aprender a distinguir o bem do mal e onde iriam projectar as suas pulsões mais negativas? Gradualmente, fomos nos apercebendo de que essa praga de maus bons (ou de bons maus?) alastrava e contaminara já os lobos e os monstros. Já só faltava atingir as madrastas. A bruxa da *História com recadinho* tinha um

sorriso emoldurado por cachos de caracóis [...] e numa noite em que uma revoada de bruxas ia sair para o mundo dos homens semear maldades, a bruxinha decidiu abandonar aqueles lugares salubres e atreitos a constipações. [e] ficou pelo mundo a dar uma mãozinha aos mais precisados. (Dacosta, 1996:17-49)

O Dragão adoptado em bebé por Ching-Ling foi visto quando estava

a descascar batatas com as unhas afiadas [...] a acender o lume, não com um fósforo mas com uma labareda que lhe saía da boca. Nos dias de frio aquecia o ambiente com o seu bafo quente, num sopro varria o chão, cuidava do jardim, da horta, embalava o bebé (Soares,1982: 13-17).

O lobo que *A Menina do Capuchinho Vermelho do Século XXI* encontrou, era bebé, vivia «na reserva do Lobo Ibérico da Malveira» (Soares, 2007:20).

O monstro que quando certo dia estava «muito sossegado da sua vida a tomar banho de mar, quando de repente... zás! se viu preso nas malhas de uma rede [...] não bebia água, nem leite, nem vinho, não comia peixe, nem carne, nem ovos, nem pão, nem fruta... nem nada! [...] tomava um bidão de gasolina. [Engoliu o petróleo de uma maré negra], o presidente da República condecorou-o no Palácio de Belém. [...] E nesse mesmo dia, a Lisnave contratou-o para limpar, no rio Tejo, petroleiros de todo o mundo» (Soares, 2005: 25-29).

Indicámos apenas um exemplo português, para cada personagem-tipo inicialmente referida²¹¹. São muitos, porém, os livros de autoras e autores portugueses e estrangeiros em que as bruxas, os dragões, os lobos e os monstros são figuras simpáticas, frágeis,

²¹¹ À excepção da madrasta, a que voltaremos mais adiante.

divertidas; são vários os dragões cuja chama é utilizada para o bem ou que em vez de chama soltam bolas de sabão ou flores, por exemplo. As bruxas perdem os poderes ou usam-nos para o bem dos outros ou são, simplesmente, umas desastradas. O êxito de *A Bruxa Mimi*, (Paul e Thomas. 2004), levou à sua reedição em vários formatos e ao aparecimento de vários outros números. Há uma história de um lobo que se afeiçoa a um cordeiro, desiste de o comer, protege-o e torna-se vegetariano (Smallman, 2006) e de um pintainho que salva uma raposinha, ganhando com isso a gratidão do Papá e da Mamã Raposa (Brigitte Sidjanski: 2007). A lista de livros em que as personagens que costumavam ser investidas do papel de más surgem «reabilitadas» é já bastante longa, pelo que lembraremos apenas que o sucesso do simpático ogre Shrek levou à produção de outros filmes que deram continuidade ao enredo do primeiro e à publicação de vários livros como, por exemplo, *Shrek o Terceiro* (Cameron, 2007).

Na sequência do que expusemos nos pontos anteriores, julgamos poder afirmar que o aparecimento destas personagens confirma que elas foram esvaziadas do seu simbolismo²¹². Faltou-nos referir a personagem da madrasta. Não encontramos, nos autores contemporâneos, referências explícitas a madrastas²¹³, o que julgamos poder atribuir ao esvaziamento do seu valor simbólico, à semelhança do que foi referido para os outros casos²¹⁴.

Não podemos deixar de referir que o maniqueísmo atribuído por Bettelheim às personagens más, nomeadamente na oposição mãe boa/madrasta má, dos contos clássicos, não é, aos nossos olhos, assim tão evidente. À semelhança da transgressão do interdito que, como vimos, é fundamental para a evolução das personagens principais, também as «malfeitorias» revertem a seu favor. Neumann (1974) explica esta dualidade através dos conceitos de mãe doadora/mãe devoradora; a primeira «empurra os filhos» para fora de casa para que se tornem independentes (o que parecia mau, revela-se bom); a segunda guarda-os junto a si, superprotege-os, impedindo-os de se desenvolverem (o que parecia bom, revela-se mau).

²¹² Referimo-nos, aqui, uma vez mais, aos livros dos autores clássicos europeus, pois noutras culturas o valor simbólico nem sempre coincide com esses.

²¹³ Já algumas vozes se tinham erguido contra o recurso a tais personagens, por veicular um estereótipo que dificultava as relações entre a criança e uma segunda mãe. Em conversas tidas com alunas dos cursos de formação de formadores, sobre este tema, foi-nos confirmado, por algumas, terem começado por rejeitar a segunda companheira dos respectivos pais, por terem interiorizado a imagem da madrasta má.

²¹⁴ O conto maravilhoso tradicional apresenta também, muitas vezes, a figura da mãe má; nas versões de autor, o papel desta passa a ser representado por uma madrasta.

Esta nova apresentação das personagens é, também, mais coerente com a nova ética que, ao contrário da moral dogmática e maniqueísta, manda que se relativize, que se contextualize, que se tente compreender, que se dialogue. À luz da nova ética e da neurobiologia, como vimos no Capítulo I, acredita-se que o ser humano tem tendência para o bem²¹⁵. Paralelamente, temos noção da relatividade do mal e do bem e que ele resulta, sobretudo, dos conflitos entre o indivíduo e o grupo, entre o inato e o adquirido. À semelhança dos contos maravilhosos fossilizados, também nós guardamos ainda «programações genéticas de defesa» que já não fazem sentido na sociedade em que vivemos²¹⁶.

4.3 Mentiras que parecem verdades – monocultura, estereótipos e anacronismos

No cosmos dos livros didáticos de leitura, o pobre é um fenómeno natural, como a chuva e o vento. Existe de per si, como os castores ou os pinguins.[...]Não tem origens, não tem causas. Não tem nem mesmo esperança de redenção. Não há histórias de pobres que, por um golpe de sorte ou por capacidade pessoal, deixem de ser pobres.

Marisa Bonazzi e Umberto Eco

O título deste ponto, bem como a epígrafe, são uma espécie de homenagem a *Mentiras que parecem verdades*, de Marisa Bonazzi e Umberto Eco (s.d.). Esta foi uma das várias obras que contribuíram para que lançássemos um olhar diferente sobre os manuais escolares – e também sobre outros textos. Ao contrário dos textos referidos na epígrafe, os contos maravilhosos apresentam muitos pobres que, por um golpe de sorte

²¹⁵ Bettelheim, indirectamente, também se refere a esta relatividade, mas encara o mal como sendo inevitável: «Há uma recusa muito generalizada em deixar as crianças saberem que a fonte de muito do que vai mal no mundo é devido às nossas próprias naturezas – a propensão que todo o homem tem para agir agressivamente, associalmente, egoistamente, por raiva ou angústia» (Bettelheim, 1984: 15). Embora associe os comportamentos negativos à raiva ou angústia, em vez de se preocupar em eliminá-las, sublinha que «os miúdos sabem que *eles* não são sempre bons; e muitas vezes, mesmo quando o são, preferiam não o ser» (*idem, ibidem*).

²¹⁶ Segundo alguns autores, os comportamentos xenófobos, por exemplo, seriam ainda um reflexo conservado desde o tempo em que cada indivíduo precisava de distinguir, rapidamente, os da sua comunidade dos de comunidades rivais.

e, nalguns casos, também por mérito próprio, deixam de ser pobres. Mas essa é, também, uma mentira pedagógica, que vela as causas da pobreza²¹⁷.

Se aceitarmos que os arquétipos são universais mas as imagens (os símbolos) pelas quais se fazem representar são datadas e locais; se aceitarmos a ambiguidade do símbolo, que tanto representa uma coisa como o seu contrário; se aceitarmos que a linguagem simbólica do conto maravilhoso é construída sobre as realidades quotidianas (objectos, estruturas sociais, instituições) de quem conta e de quem escuta; se aceitarmos que

the fairytales express the opinions, feelings and value systems of the traditional narrators and their audiences, and that the “marvellous” elements are used as symbols – i.e., affective impressions – of the narrators’ own experience (Cardigos, 1996:36);

se reconhecermos que as versões de autores como Perrault²¹⁸ e irmãos Grimm nos são impostas como uma espécie de «lição original»²¹⁹, em que nada se pode alterar²²⁰ mas que esses autores alteraram as narrativas da tradição oral, em função de objectivos moralizadores²²¹, fácil será entender que, como aliás já referimos, muito do que se lê hoje não corresponde ao que era lido nem corresponderá, provavelmente, às leituras futuras.

A fixação dos textos, associada aos problemas levantados pela (traição da) tradução, por um lado, e a subjectividade da linguagem simbólica, por outro, têm

²¹⁷ Note-se que nos referimos, aqui, aos textos de autor, absorvidos pelas sociedades burguesa e capitalista, uma vez que, como já referimos, consideramos que o valor simbólico inicial do conto tradicional se perde na manipulação que é feita desses textos, na literatura para a infância.

²¹⁸ «Dès l’époque romantique, le mythe de Perrault collecteur et transcripteur fidèle des contes de tradition orale se constitue, mythe qui survit encore de nos jours dans le grand public» (Simonsen, 1992 : 23).

²¹⁹ «Ao longo dos últimos trezentos anos, os contos tradicionais, tomando como referência os contos de Perrault (1697) e dos irmãos Grimm (1ª ed. 1812-1815), têm-nos sido apresentados como intemporais, verdadeiros, transmitindo uma moral universal e valores estéticos universais [...]» (Pires, 2005: 61).

²²⁰ Esta alegada rigidez do texto não é respeitada em muitas edições mas, a nosso ver, pelos piores motivos, como desenvolveremos posteriormente.

²²¹ Maria Tatar comenta, a propósito das versões de «O Capuchinho Vermelho», legadas por Perrault e pelos Grimm: «Tanto Perrault quanto os Grimm se empenharam em extirpar os elementos grotescos, obscenos, dos contos originais dos camponeses.» (Tatar, 2004:28).

permitido as mais variadas recepções dos textos, a que já aludimos. Recorde-se, ainda, a esse propósito, que os contos de Grimm foram alterados pelos próprios autores, nas sucessivas edições²²², para os aproximarem do que julgavam ser mais adequado às crianças²²³; foram desprezados, por Nietzsche, «pelos traços de fraqueza efeminada e senil que dominam a cultura europeia e nele estão presentes» (Pires, 2005:63); mas são absorvidos e integrados «no sistema educacional e na ideologia nacionalista alemã, adquirindo um estatuto canónico na consciência pública. O regime nazi identificou até a colecção dos Grimm com o carácter e a tradição nacional» (*idem, ibidem*).

Muitos dos contos tradicionais, que hoje são lidos, em vez de ouvidos, perdem-se entre a memória colectiva arquetípica e a visão pessoal de quem reescreve, a de quem ilustra e a de quem lê. Parece-nos, por isso, que a leitura deverá ser mediatizada²²⁴ por um adulto, para que a criança compreenda que o que ali está não é a realidade, mas várias representações de várias realidades. Julgamos poder dizer, do livro de contos maravilhosos, o mesmo que José Carlos Abrantes diz sobre a imagem:

A imagem é sempre uma construção e ter consciência dessa construção representa uma mais valia individual e social (Abrantes, 2005:12)

²²² Alterações que decorreram também no âmbito de um debate sobre questões relacionadas com os conceitos de fidelidade ao texto, «poesia natural» e «poesia artísticas» (C. Joles, 1976).

²²³ Cf. Joles, 1976.

²²⁴ Mesmo mediatizadas pelo adulto, as interpretações que a criança faz são, muitas vezes, inesperadas. P. J. Stahl, pseudónimo de Pierre-Jules Hetzel, editor da obra de Perrault com as famosas ilustrações de Gustave Doré, depois de dizer que as crianças, tal como nós, evitam ver no livro o que não lhes interessa, testemunha uma dessas leituras. Numa vez em que leu, a uma menina, «O Capuchinho Vermelho», na versão de Perrault, a criança exclamou no fim: «-Ah! Ele é tão bonzinho, este lobinho!» (Perrault, s.d.:24). Espantado, o editor pensou que a menina se enganara e corrigiu, dizendo que o Capuchinho é que era bonzinho. Mas a menina insistiu que o lobo é que era bonzinho. Ele tinha comido o Capuchinho, tinha comido a avó, mas não tinha comido o bolo. A situação só ficou esclarecida quando a mãe entregou à menina o bolo que lhe prometera, se ela se portasse bem, e esta, virando-se para o adulto ainda atónito, lhe disse: «-Estás a ver, meu amigo, o lobinho não tinha comido o bolo.» (*idem*:25) A criança entendeu que o lobo, embora estivesse cheio de fome, poupou o bolo, que ela julgava que fosse o seu.

Como Jack Zipes (1979), consideramos importante contextualizar as narrativas mas também confrontar as crianças com outras realidades, nomeadamente com contos de outras culturas²²⁵.

Como nos lembra Garat,

le jeune – et le moins jeune – lecteur du XXI^e siècle n'est pas le paysan, illettré, ni le fils de maison bourgeoise, les contemporains de Perrault, ni leurs ancêtres. Il en est aussi éloigné que du jeune Inuit ou du petit Mandchou des steppes; ses parents de même (Garat, 2004 :12).

Retomemos Perrault, para dar um exemplo da necessidade de fazer a contextualização. Quando hoje lemos uma tradução de “O Capuchinho Vermelho”, já não conseguimos reconhecer, na menina, a jovem de classe abastada, de que falava Perrault. Provavelmente, mesmo lido na versão original, haverá aspectos que escapam à maior parte dos leitores. Uma mulher que, no século XVII, se podia dar ao luxo de oferecer um pote de manteiga²²⁶, de fazer pão no seu próprio forno²²⁷, e também gallettes²²⁸, só poderia pertencer a uma família economicamente favorecida. Lida na perspectiva socio-linguística, a narrativa dá uma volta. Sendo a caracterização das personagens predominantemente indirecta, só podemos saber «de quem Perrault está a falar» se conhecermos o contexto histórico, para interpretarmos convenientemente as atitudes daquelas.

Subjacente à comparação de Garat, anteriormente citada, está, também, o fosso sincrónico que pode separar culturas que coexistem no tempo (e até no espaço, como

²²⁵ Como já referimos, as escolas congregam, actualmente, numa mesma sala, diversas culturas, que as crianças devem descobrir para além dos estereótipos e compreender, para aceitar.

²²⁶ «Elle a aussi du beurre, donc sans doute du lait, une denrée riche matière grasse nourrissante. Tiré de sa vache ? La possession d'un tel animal, rare pour un paysan de ce siècle, serait un trait supplémentaire de sa position sociale» (Garat, 2004: 37).

²²⁷ Anne-Marie Garrat chama a atenção para a construção sintáctica de «ayant cuit et fait des gallettes»; hoje, provavelmente, inverter-se-ia a ordem dos verbos, esquecidos do valor semântico de «cuit», para Perrault. O que a frase nos diz é que a mãe cozeu (pão) e aproveitou o facto de acender o forno para fazer as *gallettes* (Garat, 2004).

²²⁸ «Du pluriel, on peut présumer qu'elle dispose d'assez de farine, et peut-être d'œufs, ces ingrédients réunis pour la circonstance confirmant son aisance matérielle» (Garat, 2004: 37)

acontece em muitas das escolas portuguesas, contemporâneas). Por isso, insistimos na necessidade de alargar os campos de referência culturais dos livros para crianças. Esta preocupação está já presente em alguns editores mas, sobretudo, em muitas/os educadoras/es que se deparam com a falta de material de apoio²²⁹.

A importância do adulto como mediador estabelece-se, também, em relação aos estereótipos. O estereótipo não é forçosamente uma representação negativa, sobretudo se usado como ponto de partida para uma reflexão. A economia da comunicação assenta, em certa medida, nos estereótipos: «People stereotype in part because it is efficient; stereotyping is useful.» (Susan Fiske, *in* Leyens, Yzerbyt e Schadron, 1994:viii). O estereótipo torna-se negativo quando faz generalizações abusivas, ou quando reduz um indivíduo às suas características eventualmente menos valorizadas dos vários tipos de grupo em que pode ser inserido:

A “Black person” is never just that but also young or old, male or female, a professor or a lab technician, well or poorly dressed, tall or short, friendly or hostile, from the South or the North. Therefore, the first question involving stereotypic perception of an individual must be: Which category is used? When? (Smith, *apud* Leyens, Yzerbyt e Schadron, 1994:4)

A imobilidade do estereótipo, que lhe permite transmitir as aprendizagens, faz com que, a partir de certa altura, ele deixe de ajudar a definir um grupo e passe a reproduzir um preconceito.

²²⁹ Esta pluralidade está já presente em *A Raposa Azul* (Magalhães e Alçada: 2009). Consideramos que os livros destas autoras se encontram nos que contribuem para formar leitores, mas não forçosamente leitores de obras literárias (v.d., no ponto 3, deste capítulo, «Real e Imaginário», o que dissemos sobre os livros de colecções, os aspectos em que concordávamos com Duborgel, e aqueles em que discordávamos). No caso desta publicação, porém, o facto de a sua linguagem não ter quase função poética, e de as narrativas serem breves pode ser usado positivamente, devolvendo o texto à narração oral. Lamentamos que essa sugestão não seja feita, no livro, que, pelo teor da nota introdutória, antes parece apelar a uma leitura por parte das crianças (não mediatizada pelo adulto). Retomaremos o conteúdo da nota introdutória em «O Despertar do Belo Adormecido».

Nesta linha de análise, as relações entre certos pares de opostos ou grupos como Rei/Rainha/povo, pai/ mãe/madrasta/filhos/ filhas/ enteadas/enteados, homem/mulher, dia/noite, preto/branco, vida/morte deverão ser lidas como metáforas e não como representações sociais.

Feijó (2006) afirma que «se reduzirmos uma obra interessante ao que é familiar, estamos a destruí-la». Mais um motivo para se contrariar a recepção literal e/ou acrítica do conto maravilhoso uma vez que, na nossa opinião, a leitura simbólica e a contextualização do texto não são incompatíveis mas complementares.

O próprio conto maravilhoso é vítima de leituras estereotipadas, em função dos aspectos que nele mais são realçados. A título de exemplo, lembramos que a *vox populi* diz que os heróis ou heroínas são infinitamente bons; os seus opositores ou opositoras são infinitamente maus; todos os actos dos heróis ou heroínas são justificáveis e aceitáveis; todos os actos dos opositores ou opositoras visam apenas prejudicar e têm o mal como motor. Na nossa opinião, só essa visão estereotipada pode levar alguém a continuar a destacar o aspecto moralizador de certos contos²³⁰, questão que retomaremos em «O Joio à mão de semear».

4.4 A formação de uma mentalidade submissa

[...] se por um lado uma língua é uma entidade formal, por outro, ela nunca acontece em situação ideal, antes é posta em prática imbuída de condicionantes várias, da ordem do subjectivo, do social, do histórico.

Fernanda Miranda Menendez

²³⁰ Nesse ponto, daremos conta, por exemplo, de uma obra com a chancela do Plano Nacional de Leitura em que os contos são apontados como contendo uma moral. Além disso, a autora substitui as moralidades de Perrault por pequenos textos seus, a que chama «Moral da História» e que não têm, de forma geral, e a nosso ver, relação com moral, para além de terem erros de sintaxe e de pontuação (cf. Pinheiro, 2004).

Retomemos os conceitos de *langue* e *parole*, e confrontemo-los, respectivamente, com os de «literatura (também) para crianças» e «conto maravilhoso tradicional de autor». O primeiro conceito permite e contém todas as realizações possíveis; apenas a *parole* (conto) está sujeita a censura e a manipulação.

Numa colectânea de «contos populares» publicada no âmbito da Campanha Nacional de Educação de Adultos (Gonçalves, 1955)²³¹, podem ler-se, destacadas na página que antecede a introdução, as seguintes palavras de Salazar:

[...] a nova sociedade do futuro:

Ela é ordeira e pacífica; ela conhece as fronteiras da Pátria, alargadas por esse mundo, a golpes de audácia, por antepassados ilustres; ela respeita a hierarquia e a diferenciação de funções como facto natural e humano, necessário ao progresso geral; ela honra e defende o trabalho, como base da prosperidade e lei inelutável da vida, fonte de riqueza e de saúde física e moral; ela tomará a capacidade e o mérito como os critérios fundamentais da valorização social; ela compreenderá, na luta incessante pelo pão de cada dia, que o homem não vive só de pão e que uma vida, esmagada pelo anseio de materialidades sem o culto dos valores morais, seria humanamente inferior e indigna de viver.

Este texto não terá sido escolhido por acaso. Não deixando de parte a hipótese de ele fazer parte de uma estratégia de editor para iludir a censura, debrucemo-nos um pouco sobre ele. Se não conhecêssemos o contexto histórico em que foi produzido, poderia parecer, aos olhos de hoje, quase inócuo. Sabemos, hoje, que a ordem e passividade a que Salazar se refere era obtida através da forte repressão; o conceito de audácia para definir a forma como foram alargadas as fronteiras da Pátria dificilmente

²³¹ Os contos estão organizados nas seguintes categorias: contos religiosos; contos de encantamento, contos de proveito e exemplo; facécias; contos de animais; narrações explicativas. O último capítulo tem por título «Duas maneiras de contar a mesma história “A Maria Silva”».

coincide com o conceito de audácia, nos nossos dias; o respeito pela hierarquia é justificado como algo natural e humano (à semelhança do que acontece nos contos tradicionais adaptados para crianças, em que o poder das hierarquias é inquestionável); o trabalho, para a maior parte dos portugueses, era fonte de dor, de desprazer, não os tirava da miséria económica e estava longe de contribuir para a saúde física e mental; por outro lado, ainda que afirmado como «lei inelutável da vida», era entre os que não trabalhavam que se encontravam os Portugueses com vida mais saudável e confortável; a maior parte dos portugueses vivia esmagada pelo trabalho e o alegado «anseio de materialidades» traduzia-se no desejo de viver com um pouco mais que um naco de pão e com um pouco mais de dignidade.

O discurso de Salazar é demagógico, para iludir o povo. E o conto maravilhoso tradicional teve de ser demagogicamente travestido de «*Tratado de Moral*», uma espécie de catálogo de vícios (condenáveis) e virtudes (louváveis), para poder penetrar no espaço do poder instituído e da educação formal²³².

Assimilado que foi o conto, pela ideologia dominante, um outro olhar é lançado sobre ele. Um olhar apoiado na forjada autoridade de um autor individual, que virou costas à lição milenar transmitida pelo conto, até ser roubado ao seu autor anónimo e colectivo; autor, esse, que fora, até então, o único com competência e autoridade para lhe dar um sentido.

De espelho do e para o imaginário colectivo, transformou-se em casa dos espelhos, em que cada um vê a sua imagem distorcida, enquanto uma mão invisível os manipula, em função da «ideologia de serviço».

²³² Recorde-se o que já foi dito, no ponto anterior, relativamente à recepção dos contos dos Grimm, na Alemanha.

5. O Joio à mão de semear – edições... *menos criteriosas*

[...] on a remanié sans vergogne le texte des récits de Perrault pour les albums pour enfants, amputant tel récit de sa seconde partie, transformant tel motif, modernisant la langue. Ce manque de scrupules et de rigueur fait également violence à l'œuvre de Perrault et à la littérature orale.

Michèle Simonsen

Ao longo dos tempos, temos vindo a construir o que designámos por uma biblioteca de maus exemplos²³³. Poderíamos dizer que alguns contos e/ou autores criaram a fama e alguns editores se lhe deitam na sombra.

O desrespeito pela tradição oral, por alguns escritores e pelas crianças concentra-se em livros para cuja edição não vemos outro propósito que não seja o económico; o lucro fácil. Sem necessidade de pagar direitos de autor a bons escritores nem a bons ilustradores, ou servindo-se de imagens cujos *copyrights* já detêm, como é o caso da Disney, e, ainda, em alguns casos, servindo-se da matéria prima e da mão-de-obra barata da China, as editoras semeiam, pelos hipermercados – mas também em livrarias conceituadas – livros com preços relativamente acessíveis, que aguardam, nas prateleiras, por adultos incautos que os comprem e levem às crianças.

²³³ Estas obras têm sido trabalhadas nas disciplinas de Didáctica do Português e de Literatura para a Infância. Sabendo-se que são obras de fácil acesso às crianças, entendemos que compete à Escola dar-lhes «ferramentas» para que as não recebam acriticamente. Assim, tentamos, com as/os estudantes dos cursos de formação em educação construir estratégias para transformar o que consideramos um mau livro num bom material didáctico, promovendo a reflexão crítica das/dos futuras/os educadoras/es para que depois a promovam, junto das crianças.

A materialização do conto maravilhoso tradicional, na forma de livro, foi o primeiro passo para o colocar ao alcance de vários tipos de censura e de manipulação. Como vimos, uma das primeiras formas de censura consistiu em retirar tudo o que fosse considerado linguagem menos própria e temas tabus, nomeadamente as questões da sexualidade²³⁴.

Se a primeira censura teve fins formativos – ainda que discutíveis – ela acabou por permitir também uma outra forma de censura, de cariz meramente economicista. Apropriado pelo poder institucional, o conto maravilhoso rapidamente se transformou num alvo fácil do consumismo e o texto começou a ser cada vez mais resumido, e a sofrer outros tipos de manipulação que, em alguns casos, o esvazia de sentido²³⁵. Nesses resumos, para além de se perder a linguagem poética dos primeiros autores, vão-se escoando, também, os restos de simbolismo, não só por serem retiradas passagens essenciais para sustentar o símbolo, como também pela péssima ilustração.

5.1 O Capuchinho Vermelho no hipermercado.

«O Capuchinho Vermelho» encontra-se entre os contos mais reescritos, lidos e interpretados da cultura ocidental. No hipermercado, porém, encontramos apenas as versões para crianças e, até há pouco tempo, sem grandes variações.

De uma forma geral, estas versões para crianças reúnem o início da versão de Perrault, com a dos irmãos Grimm ou variantes desta. Numas versões, o Lobo come a Avó e o Capuchinho; noutras come apenas a Avó; noutras, apenas o Capuchinho,

²³⁴ Recorde-se que, de uma forma geral, os contos maravilhosos tradicionais se destinavam a adultos: «L'adaptation pour les enfants de contes merveilleux complets est un phénomène moderne» (Holbek, 1990: 129).

²³⁵ Cf. Simonsen, 1992, na epígrafe deste capítulo.

porque a Avó, entretanto, se esconde no armário; noutras, não come nenhuma delas. Numas versões o lobo morre com um tiro do caçador; noutras morre afogado, depois de lhe terem colocado pedras na barriga. Nuns casos, são atribuídas a Perrault versões que não correspondem à sua; noutros casos, isso é feito relativamente aos Grimm; noutros, ainda, versões de um ou do outro são atribuídas à tradição oral. E as versões baralham-se, entre si, como que a rebelarem-se contra a fixação na escrita; como se desejassem voltar à oralidade. No entanto, esta dinâmica que, na oralidade, é enriquecedora, no texto escrito resulta numa espécie de painel de azulejos feito com sobras. Na oralidade, a memória individual funde-se na colectiva e cada novo reconto religa a versão ao arquétipo; no livro para crianças, porém, as oscilações parecem ser apenas norteadas por motivações economicistas (por parte de um indivíduo ou de um pequeno grupo); revelam desconhecimento e desrespeitam tanto a tradição oral como os autores.

Relativamente a estas versões, há um aspecto que gostaríamos de destacar. A moralidade de Perrault, traduzida pela *vox populi* como «não se deve desobedecer», é difícil de explicar à luz do texto de Perrault, em que a mãe se limita a dizer à filha que vá à casa da avó, o que ela faz de imediato. A advertência (ou injunção) acrescentada pela mãe (a bem da moral) surge, sim, nas reescritas. Em (1)²³⁶, a mãe diz à filha que ela irá a casa da avó no dia seguinte e que deve ter cuidado com os lobo; na manhã seguinte, diz-lhe que não fale com estranhos; em *Contos Tradicionais. Histórias com moral* (Pinheiro, 2004), a mãe diz-lhe que vá sempre pela estrada e que não fale com estranhos; em (3) é a filha que diz à mãe para não se preocupar porque não falará com estranhos. Estas alterações destinam-se, obviamente, a servir a nova função do texto: ensinar que não se deve desobedecer.

²³⁶ Ver Bibliografia II

Dos vários livros que seguem mais ou menos de perto os textos dos clássicos²³⁷, devemos destacar um, pela negativa.

No livro de Patrícia Pinheiro, *Contos Tradicionais. Histórias com Moral*, que, como referimos, tem a chancela do «Plano Nacional de Leitura, Ler+», a autora, que opta pela versão em que o lobo não come nem a avó nem a neta e é morto com um tiro, por um caçador, acrescenta à narrativa a seguinte «Moral da História»:

Já era tarde e o Capuchinho tinha de voltar para casa. Mas, aprendera a lição: nunca mais iria pela floresta e nem falaria com estranhos, como a mãe lhe dissera! (Pinheiro, 2004:9)

Chamamos a atenção para a mancha gráfica (Anexo XI). Sendo as histórias «reescritas e adaptadas para crianças a partir dos três anos», como se pode ler na contracapa, uma das aprendizagens que as crianças ainda precisam de fazer prende-se com o reconhecimento do texto, a partir da mancha gráfica²³⁸. Esta é a disposição que normalmente é atribuída ao poema. Para além da sintaxe confusa e da pontuação incorrecta, o texto tem ainda um conteúdo que não se enquadra no conceito de moralidade.

O conto «O Capuchinho Vermelho» não é o único a sofrer censura e a ser manipulado com fins moralizadores ou simplesmente económicos.

Um outro conto que se encontra com muita frequência – e igualmente mal tratado – é «Os Três Porquinhos».

Uma vez mais, a edição com a chancela do «Plano Nacional de Leitura, Ler +», é um exemplo a destacar, pela negativa. Eis a «Moral da História»:

A tarefa dos porquinhos era muito importante. O porquinho mais velho, dedicou-se a fazê-la bem e sem pressas, porque as obrigações estão em primeiro lugar. Os dois irmãos, como eram preguiçosos e só queriam

²³⁷ Dos outros, ocupar-nos-emos no ponto «Reescritas»

²³⁸ Cf. Sim-Sim, 2009:21.

brincar, acabaram por apanhar um grande susto e ter o dobro do trabalho (Pinheiro, 2004: 15).

A mancha gráfica do texto volta a ter a apresentação de poema, volta a surgir um uso indevido da vírgula e o conteúdo, uma vez mais, não nos parece do âmbito da moral. O livro (2) apresenta-nos três irmãos, no seu primeiro dia de férias. Logo na primeira página, encontramos um erro de sintaxe: «A sua mãe deu-lhes autorização para ir acampar no bosque» (2:1).

Já no bosque, os porquinhos decidem fazer as suas próprias casas.

O mais pequeno, como quer ser músico e tem de praticar muito com a guitarra, constrói à pressa uma cabana de palha.

O do meio constrói uma casa de madeira. Mas também faz a casa muito depressa, porque quer jogar à bola. Quer ser futebolista!

O mais velho gosta muito de construções, e assim dedica muito tempo a fazer uma casa muito bonita de pedra e tijolo. (2:2, 4, 6)

Segue-se a aparição do lobo, a destruição das duas primeiras casa, a tentativa de entrada pela chaminé, gorada pelo fogo na lareira. Na conclusão, podemos ler: «Os porquinhos já podem brincar tranquilos. Ainda que o mais velho tenha refileado um pouco com eles, por terem sido tão preguiçosos». O texto, desprovido de função poética, carece, também, de coerência. Não é por preguiça que os dois mais novos fazem a casa mais depressa mas sim por quererem praticar a actividade que desejam desenvolver em adultos. Não é por diligência que o mais velho leva mais tempo a fazer a casa, mas porque gosta de construções. Afinal, ele foi o único a fazer apenas aquilo que lhe dava prazer. Por outro lado, logo no início, o narrador diz-nos que eles vão acampar. Também ao nível da ilustração o livro não contribui para o desenvolvimento do imaginário, com a agravante de ter uma mensagem subliminar a promover uma marca de acessórios para desporto (Anexo XII). Mas também a esse nível não há coerência, pois o lobo mau, ridicularizado no final, surge com partes de equipamento

de desportista (Anexo XII). Este parece-nos um excelente exemplo da forma como o conto foi completamente esvaziado, em favor de interesses económicos.

«O Gato das Botas» é mais um dos contos que têm sido alvo de manipulação visando interesses económicos. Numa edição de capa mole (Pinheiro, 2009) – da mesma editora e autores (de texto e de ilustração) de *Contos Tradicionais. Histórias com Moral*, mas em que os contos são publicados separadamente – encontramos uma imagem de um gato, um rei e um saco aberto deixando ver dois patos mortos (Anexo XIII) para ilustrar a seguinte passagem do texto: «Na manhã seguinte, mal o sol nasceu, o gato foi à caça e apanhou **um coelho** [sublinhado nosso]. De seguida, correu para o castelo e foi entregá-lo ao rei.» (Pinheiro, 2009:4). Na página seguinte, acrescenta-se que posteriormente o gato apanhou também «lebres, perdizes, faisões, etc.» (*idem*: 5). Ambas as edições apresentam a seguinte «Moral da História»:

O gato cumprira a promessa que fizera ao amigo, em o tornar rico e feliz. Com a sua esperteza, venceu todos os obstáculos e mostrou ser um amigo verdadeiro e dedicado. (Pinheiro, 2004:33; Pinheiro: 2009:11).

As edições D. Quixote têm uma edição cartonada de «O Gato das Botas» (4). Neste caso, o principal objectivo do livro é desenvolver o tacto e a sensibilidade às texturas. A mancha do texto é mínima e ilustração abarca toda a página, sendo constituída por uma parte impressa e outra de colagens de materiais de texturas variadas. Neste caso, o texto é reduzido quer em termos de ornatos literários, quer em conteúdo. Não são referidas as ameaças que o gato faz aos camponeses. Depois de o gato tomar posse do castelo e das terras do Ogre, comendo-o quando este se encontra na forma de rato, a acção precipita-se para o final:

Quando o rei passava pela proximidade do castelo, ouviu o gato das botas gritar:

- Bem-vindo à mansão do Marquês de Carabás!

O rei foi conquistado por tanta riqueza, e concedeu, no instante, a mão da sua filha ao Marquês de Carabás. Foi assim que um pobre homem se tornou príncipe... E que um gato se tornou num grande senhor. (4, duas últimas páginas, não numeradas)

Já referimos a falta de respeito pelos autores. Esta não se verifica apenas ao nível da manipulação do texto como também na troca de nomes. Podemos encontrar, atribuída aos Grimm, uma versão de «A Gata Borralheira» em que surge a Fada, da versão de Perrault, a transformar a abóbora em carruagem; podemos encontrar texto de autor atribuídos à tradição oral; podemos encontrar textos dos Grimm atribuídos a Perrault²³⁹ (Anexo XIV).

Felizmente, encontramos também, quer nas livrarias, quer nos hipermercados, edições de qualidade. Há boas traduções e reescritas dos clássicos, servidas de boas ilustrações; há reescritas literárias de contos maravilhoso portugueses, em que o texto tem bem presente a função poética, como no caso das versões de Alice Vieira (1991; 2006). Ou as de António Torrado (2003; 2004; 2005) que, em muitos casos, faz também uma actualização dos textos:

O escritor António Torrado descobre sempre novos caminhos no bosque encantado da fantasia, e leva-nos com ele, acreditando que vale a pena ser um «feiticeiro visionário», porque escrever, e sobretudo escrever para a criança, é uma forma de dialogar com o futuro. [...] Nesse diálogo com o futuro, ele vai do puro ludismo até à sensibilização para a injustiça social, à crítica à mesquinhez humana, muitas vezes através da ironia, do humor e até de uma certa visão perversa do mundo (Pires, 2005: 218).

E há edições que começam a tentar despertar «o belo adormecido».

²³⁹ A editora Vogais & Companhia (5) Editou um livro com o título *Branca de Neve*, cuja autoria é atribuída, na capa, a Perrault (vd. Anexo XIV); na primeira página, lê-se «CHARLES PERRAULT na versão de OS IRMÃOS GRIMM» (vd. Anexo XIV).

6. O conto em contexto didáctico

Temos, hoje, uma Escola democrática, aberta a todos os portugueses e a todas as portuguesas²⁴⁰. Uma escola que respeita as diferenças; habitada pelas diferenças,

em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização pessoal de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (ME, 2006:11).

Temos, hoje, uma escola que se norteia pelos seguintes princípios:

a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros. (CNEB: 2)

²⁴⁰ «A Lei de Bases do Sistema Educativo determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico» (ME)

Nas experiências de aprendizagem, são até sugeridas actividades como a audição orientada de registos de diferentes variedades do Português; actividades de planeamento e de produção de diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade; actividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção (debates, exposições, entrevistas, sínteses). (CNEB)

Tudo isto está no papel. E está muito bem. Mas, à semelhança dos contos, é conveniente que salte para a vida.

Embora o conto maravilhoso faça parte do currículo do 1º ciclo do Ensino Básico, não nos parece que as abordagens oficialmente propostas sejam as mais indicadas, sobretudo porque não contrariam os aspectos negativos anteriormente apontados.

Desde logo, o conto maravilhoso tradicional não é, de uma forma geral, transmitido oralmente; os estudos incidem, quase exclusivamente, sobre versões escritas. Por outro lado, os livros com contos tradicionais, em versão de autor, incluindo «O Gato das Botas»²⁴¹, de Perrault, são referenciados, pelo PNL, como sendo de leitura autónoma²⁴², para o 2º ano de escolaridade.

Em *Literatura Infantil e Juvenil* (Bastos, 1999), das publicações da Universidade Aberta para apoio à formação de professores, embora haja um capítulo dedicado à literatura tradicional e um ponto exclusivamente dedicado ao conto, quer as actividades, quer a bibliografia apontam para o texto escrito ou filme²⁴³. Com a agravante de, como bibliografia indicada, ter apenas as recolhas de Ataíde Oliveira, Teófilo Braga, Adolfo

²⁴¹ Destacamos «O Gato das Botas» porque nos parece, ao contrário da *vox populi*, um dos mais perniciosos, em termos dos valores veiculados.

²⁴² Por exemplo, as colectâneas de contos tradicionais *Contos de Encantar* (Monin: 2008) e *Conta-me um Conto*²⁴² (Pedrosa, 2006) são indicadas para leitura autónoma, no 2º ano.

²⁴³ Existe apenas uma sugestão, relativa a todas as formas de literatura tradicional, no sentido de a aproveitar para a interacção família-escola. «Um exemplo será o convite, dirigido aos mais velhos ou mais próximos das diversas formas da literatura tradicional de expressão oral, de [*sic*] se deslocarem à escola e contribuírem com um testemunho vivo para a divulgação desta arte e de outros aspectos com ela relacionados (caso dos contextos e circunstâncias em que determinados textos são utilizados» (Bastos, 1999: 64).

Coelho, Viale Moutinho²⁴⁴, e os volumes com contos tradicionais da «Colecção Caracol», da editora Plátano. Entregar um texto das colectâneas referidas, para as mãos de crianças ou mesmo de jovens, pode ser uma forma de os afastar definitivamente da tradição oral; no entanto, não há qualquer chamada de atenção para a forma como esses textos devem ser remetidos para a oralidade. Acresce que a autora declara que «a nossa literatura tradicional tem até a vantagem de muitos dos seus textos apresentarem dimensões reduzidas, o que permite **uma leitura mais rápida** [sublinhado nosso]» (Bastos, 1999:74). Numa perspectiva didáctica, este tipo de abordagem do texto tradicional, numa versão fixada pela escrita e «à pressa», é tão incorrecta quanto seria estudar a dramaturgia portuguesa, lendo apenas o texto, sem qualquer reflexão, por exemplo, sobre opções de encenação, e sem fazer, ao menos, leituras expressivas dialogadas.

Mais uma vez se verifica que, quando o poder instituído se apropria da tradição oral, não só não a desrespeita, como a desvirtua.

Já referimos, também, a colectânea *Contos Tradicionais. Histórias com Moral* (Pinheiro, 2004), que, tendo a chancela do PNL, será certamente adquirida por pessoas que até tentam ser criteriosas nas suas escolhas.

Infelizmente, esse não é o único caso em que nos parece que o PNL presta um mau serviço ao conto maravilhoso tradicional (assim como às crianças e a quem chame a si o papel de as ajudar a crescer, seja na escola formal, seja na informal).

A Texto Editora tem uma colecção de «Contos de Apoio à Leitura e à Escrita», que leva igualmente a chancela do PNL e que, a nosso ver, é mais uma abordagem incorrecta do conto tradicional. Cada conto é dedicado a uma consoante, ou a um

²⁴⁴ Lembremos que estas colectâneas não têm preocupações de referir todo o complemento da linguagem não verbal, nem tentam colmatar essa ausência com a função poética.

conjunto de consoantes, ou às vogais, ou aos ditongos (vd. Anexo XV). No texto que introduz cada um dos livros da colecção, pode ler-se:

Cada livro é composto por um texto simples e ilustrado, seguido de actividades e passatempos que trabalham a leitura compreensiva e o vocabulário. [...] esta colecção é um recurso importante para pais e professores, educadores em geral, não só no apoio à iniciação da leitura e escrita como também na **aprendizagem de valores como a amizade, a generosidade, a sinceridade** [sublinhado nosso] (Ferreira e Fonseca, 2007).

O texto dos livros está escrito com letra cursiva e a preto, à excepção das palavras iniciadas pela consoante ou as que integram em si os conjuntos de letras a identificar em cada conto; nestes casos, toda a palavra está impressa a azul. O texto é despido de função poética e bastante resumido²⁴⁵. As «actividades e passatempos que trabalham a leitura compreensiva» são raras e em nada contribuem para o desenvolvimento do sentido crítico, do imaginário ou do pensamento divergente (Anexo XVI). Quanto aos valores, não conseguimos identificar, nos textos, os anunciados na introdução, nem outros que se enquadrem nos princípios contemplados no CNEB. Em 2007 foi feita uma segunda edição (Ferreira e Fonseca, 2007) que difere apenas nas ilustrações e no facto de o texto ser escrito com letra de imprensa, em vez de cursiva, com as palavras a destacar impressas em verde.

²⁴⁵ O primeiro encontro entre o falso marquês e a princesa não se faz quando o gato simula o roubo das roupas (esta passagem não é referida) mas numa festa no castelo (ficamos sem saber onde arranjou o rapaz roupas para tal ocasião). Também não são referidas as ameaças aos camponeses nem os consequentes vivas, à passagem do falso marquês. Da festa no castelo, a narrativa leva-nos, de imediato, para o castelo de um gigante a quem o gato pede logo que se transforme num rato. Comido o rato, o gato apropria-se do castelo. «No dia seguinte, o gato e o amo convidaram o rei a visitar o seu belo castelo. Este, impressionado, ofereceu a sua filha em casamento ao Marquês de Catrapás» (Ferreira e Fonseca, 2001:9).

As Edições Asa apresentam-nos uma colecção de *Histórias que ajudam a crescer. Contos e actividades*²⁴⁶ (Viroux-Lenaerts, s.d.), em que conjuga, igualmente, contos e actividades. As narrativas são resumidas e sem marcas de literariedade. Aquilo que, na introdução, é designado como «noções implícitas no conto» não tem nenhuma relação directa com o conteúdo da narrativa e podia ser feito a partir de qualquer outro tipo de texto. Uma vez mais, desvirtuam o texto e usam-no apenas como pretexto para actividades sem unidade entre elas²⁴⁷.

Era uma vez... Uma Gramática em Histórias (Ferrão e Fróis, 1997) é uma gramática destinada aos 3º e 4º anos de escolaridade. A obra integra os seguintes títulos: «Branca de Neve e os sete anões», «Os Músicos de Bremen», «Os sete cabritinhos», «A pequenina», «A Bela Adormecida», «Ali Babá e os quarenta ladrões», «Caracóis Dourados», «A Princesa e a ervilha», «O Capuchinho Vermelho» e termina com «Uma fábrica de Histórias», que pretende conduzir à produção de uma narrativa escrita, a partir de «A galinha vermelha». Nesta gramática, já encontramos exercícios que promovem a criatividade e o pensamento divergente mas que não têm uma relação próxima com as narrativas, funcionando estas apenas como pretexto. As narrativas são curtas e sem marcas de literariedade. Muitas das ilustrações foram feitas por crianças o que, como já referimos, não ajuda a criança (que as vê) a evoluir. Algumas dessas imagens são reproduções de desenhos da Disney (vd Anexo XVII)²⁴⁸, outras contrariam o texto (vd Anexo XVII).

Um dos e-livros, propostos pelo PNL é *As moedas de ouro de Pinto Pintão*, feito a partir do livro de Alice Vieira (2003). Neste caso, a criança tem possibilidade de ouvir a história, e o texto tem marcas de literariedade. Não nos parece, porém, que esta seja a

²⁴⁶ Os títulos incluídos na colecção são: «O Capuchinho Vermelho», «Os Três Porquinhos», «Cabelinhos-de-Ouro e os três ursos», «O Gato das Botas», «Branca de Neve e os sete anões», «A Gata Borracheira», «Hansel e Gretel», «O Patinho Feio»,

²⁴⁷ A título de exemplo, veja-se o anexo

²⁴⁸ Note-se o erro de translineação. «sat-isfeita».

melhor versão deste conto-tipo²⁴⁹. Provavelmente, por uma questão de pudor, os adjuvantes entram, nesta versão, por via oral, em vez de por via anal²⁵⁰. Mas essa transformação implica, também, a transformação daqueles em vítimas da prepotência e crescente agressividade do pinto: ao encontrar o rio e os animais que o irão posteriormente ajudar, ordena-lhes que saiam da frente; como não lhe obedecem, engole-os. Por outro lado, o texto em verso/canção, transforma uma decisão que parecia movida pela honestidade²⁵¹, num gesto visando apenas uma boa recompensa²⁵². Quando o rei, em vez de lhe dar o manda guardar na capoeira, surge novo crescendo de violência, que atinge o seu clímax no momento em que Pinto Pintão solta o rio, «que apagou o forno/que galgou pelas ruas/ que entrou pelas casas/que destruiu os campos/que inundou o palácio» (Vieira, 2003: 12-13). Esta estrofe é dita, com voz doce, pela voz feminina da narradora! Perante a inundação do palácio, o rei manda libertar o pinto, na condição de ele fazer parar as águas. Consideramos que a mensagem subliminar é a de que é pela violência que se pode obter alguma coisa.

Em todos estes materiais didáticos se mantêm ou agravam os aspectos negativos anteriormente referidos. De uma forma geral, o amor anda ausente das narrativas e os beijos que aparecem são os do príncipe **na** Bela Adormecida²⁵³ ou do príncipe **na** Branca de Neve (também adormecida). As figuras femininas são passivas. Não há diferentes etnias. A noção de justiça é coincidente com a lei de talião, é feita a apologia da vingança e o ladrão que rouba ladrão é recompensado. Não acreditamos que qualquer

²⁴⁹ ATU 715, *Demi-coq*.

²⁵⁰ Na versão APFT (I) 4053, «O Frango que Achou uma Pêra de Ouro», o frango, por meio do diálogo, transforma os inimigos em aliados e leva-os na barriga, aonde chegam por via anal.

²⁵¹ «Qui qui ri qui qui/moedas de ouro/ não nascem aqui/Alguém as roubou?/ Alguém as perdeu?/ Sou um pinto honesto,/ só quero o que é meu» (Vieira, 2003 :2); «A bolsa que trago/ alguém a perdeu./Sou um pinto honesto, só quero o que é meu» (idem: 9)

²⁵² «Sou pinto honesto, bem sei/ e sou esperto de nascença,/ Pelas moedas há-de o rei/ Dar-me boa recompensa.[repare-se na falta de coerência na utilização das maiúsculas]/ Um alqueire ou dois de trigo,/ outros tantos de mais,/ vinte sacas de centeio/ e já ficarei feliz!» (idem:4-5)

²⁵³ «Os anões contaram-lhe o sucedido. Foi então que ele pediu para dar um beijo à princesa. O beijo quebrou o feitiço e Branca de Neve voltou à vida. Todos ficaram muito felizes.» (Ferrão e Fróis, 1997: 14). Presume-se que o pedido de autorização tenha sido dirigido aos anões, e não à jovem adormecida.

um destes livros desenvolva ou favoreça a relação entre criança e conto, usando, antes, a relação já existente, como foco de atracção, para depois manipular o texto em função de objectivos que pouco ou nada se relacionam com o imaginário.

Não sendo este o contexto para uma análise exaustiva de virtudes e defeitos dos materiais de apoio para o estudo do conto maravilhoso tradicional, desejamos terminar com uma referência a um material que, feito com base na Morfologia do Conto (Propp, 1983) pode ajudar a desenvolver o pensamento divergente e a expressão oral.

A primeira edição a que tivemos acesso é o normalmente chamado «Tarot dos Contos», *Il était une fois...* (Lambert, Rilstone, Wallis, 1996) (Anexo XIX).

Em Portugal foram já feitas duas versões, sob a coordenação de Maria Teresa Meireles (2003; 2008)²⁵⁴. A primeira edição encontra-se esgotada. Este material consiste num conjunto de cartas que permite a interacção das crianças e a produção de narrativas colectivas ou individuais. O leque de actividades que o jogo propicia é variado²⁵⁵ e tem a vantagem de promover a narração oral, para além de que, no caso português, as ilustrações estiveram a cargo de Danuta Wojciechowska (Anexo XX), para a primeira edição, e Teresa Lima (Anexo XXI), para a segunda, ambas ilustradoras prestigiadas, no campo da literatura (também) para crianças. Lamentamos, apenas, que, aparentemente, nenhuma das duas edições contribua para alterar o universo de representações²⁵⁶.

O pedopsiquiatra Pierre Lafforge, após uma prática de vinte anos a usar o conto tradicional como ferramenta de trabalho, primeiro junto de crianças com problemas psicóticos e depois com crianças sem grandes problemas de integração, defende que ele

²⁵⁴ Temos conhecimento de uma outra que tem a vantagem de ter cartas em formato maior e de ter um leque mais diversificado de personagens, mas com uma estética muito questionável.

²⁵⁵ Nos três conjuntos são feitas sugestões de actividades mas os materiais permitem criar outras.

²⁵⁶ «Representation refers to the way in which images and texts reconstruct, rather than reflect, the original sources they represent. [...] Representation [...] points to an aspect of the way in which meaning is constructed. It can therefore be understood as contributing importantly to social processes. Feminists argue that representation is continually creating, re-creating, and endorsing stereotypical ideas of gender identity [...] (Marshall, 1998: 565).

deve ser usado «comme embrayeur de la curiosité intellectuelle pour des apprentissages scolaires.» (Lafforge, 1995:7). Ainda que partindo de versões escritas, o investigador não usou os chamados clássicos mas sim as narrativas reunidas em colectâneas de contos tradicionais, mas que eram devolvidas à oralidade, no momento da transmissão às crianças.

Já referimos que, no século passado, a escola rejeitava o conto maravilhoso tradicional. No estudo que fez sobre a obra para crianças de Irene Lisboa, Violante Florêncio dá-nos conta de um texto escrito pela escritora e professora e por uma ilustradora, também professora, que com ela trabalhou, texto esse publicado em Abril de 1926, na *Revista Escolar*:

As crianças gostam de histórias e nós usamo-las [...] Contamos e lemos histórias [...]. A escolha das histórias tem importância. Temos preferido as tradicionais, dissemos, mas não as de fadas. Constatamos em cada ano, por experiências, que a nossa pequenada se não interessa muito por elas. O sobrenatural ultrapassa-lhes a imaginação. Atenda-se a que são crianças pobres, de um meio familiar acanhado.» (Irene Lisboa e Ilda Monteiro, *apud* Florêncio, 1994: 24).

A propósito da passagem anteriormente transcrita, a investigadora concluiu: «Caracterizadas assim socialmente, não seriam estas as crianças consumidoras de jornalinhos a quem, aí sim, se falava de fadas» (Florêncio, 1994:24).

Seria interessante tentar averiguar o que motivou esta afirmação das professoras, até porque os contos maravilhosos eram divulgados, sim, oralmente e também por escrito, mas fora da escola²⁵⁷. Pela nossa parte, concluímos que hoje o conto entra na

²⁵⁷ As fadas que surgiam nos jornalinhos da época não eram as fadas dos nossos contos tradicionais; nestes, o papel das fadas era geralmente desempenhado por velhas ou animais. Poder-se-ia deduzir que era a essas que as escritoras se referiam, ao dizer que as crianças as não apreciam. Porém, acrescentam que o sobrenatural ultrapassa a imaginação dessas crianças, o que é, a nosso ver, uma afirmação estranha. Colocamos a hipótese de a rejeição expressa na transcrição reflectir uma relutância não assumida para com os contos maravilhosos tradicionais, não pelo aspecto do maravilhoso, mas por, à semelhança de Emília Costa (1918), os considerarem imorais e deseducadores.

escola, mas «de muletas», ou «como muleta». Descontextualizado, resumido e, fixado na escrita, perdeu a sua dinâmica característica. Usado apenas como pretexto, perdeu a sua essência²⁵⁸. No contexto didáctico, o conto maravilhoso tradicional, em vez de ser usado para activar a curiosidade intelectual e fomentar perguntas, é apresentado como uma resposta de *prêt-à-porter* e para corroborar a ilusão de uma monocultura universal que, afinal, só existe nos contos assim contados.

7. O despertar do belo adormecido

*- Passaritos de cristal,
Digam-me se sou eu que estou a sonhar,
Ou se é o capuchinho cinzento que sonha.
Delicados passaritos de cristal,
São vocês que cantam a resposta a esta pergunta?
Ou é a Lua que dançou no céu?
Ou são os meninos de calções e saíngas rotas que a avó ia coser?
Ou é a música da água dentro da cantarinha?
Ou são as flores que o sol veio despertar?
Ou é a magia do dedal?
Cantem! Cantem!
Não deixem de cantar,
Voar,
Para esta história, de claros segredos, nunca acabar...*

Matilde Rosa Araújo

Recentemente, surgiram alguns autores a tentar contrariar os anacronismos dos contos maravilhosos tradicionais, construindo «contos politicamente correctos» o que,

²⁵⁸ Para diminuir os aspectos negativos da representação social, a escola deveria, em vez de resumir, acrescentar informação sobre o contexto de produção: «Mass media images – for example advertising or cinema – with a specific audience in mind, although they are usually presented as if they construct meaning, it is important to examine what lies behind the image or text: Who constructed it, where and when, for what purpose, and for which particular audience’s gaze. Because watchers rarely have access to this process, images in particular tend to classify complex ideas into apparently simple meanings; they thus deny contradiction and ambiguity, and representations become like myths which are nevertheless accepted as “real”» (Marshall, 1998: 565).

por seu turno, levou Garner (1996-A; 1996-B) à publicação de textos que, simultaneamente, ironizam a tendência ao «politicamente correcto», e, a nosso ver, os próprios contos tradicionais do intertexto.

Contudo, essas novas narrativas surgem-nos, muitas vezes, como «insípidas», forçadas. Como afirma Zipes (1997), o contar de histórias é uma troca de experiências. E isso significa, por um lado, que quem conta ensina algo; por outro, que quem escuta também tem algo para dar. Pode ser a disponibilidade para ouvir; pode ser a disponibilidade para passar o testemunho; pode ser a disponibilidade para comentar. Zipes (1997) afirma, igualmente, que se não houver aprendizagem, não há partilha. Nós acrescentamos que se não há partilha, não há comunicação. Na verdade, estes novos textos são produzidos de forma substancialmente diferente das reescritas da tradição oral, a que também temos vindo a assistir, muito particularmente na voz de Ana Castellano. Produzidas longe das crianças, suas mais naturais destinatárias, as narrativas parecem ter como primeiro destinatário o adulto, que se deseja que aceite o texto, para que o leve, depois, até junto da criança. Nascidas de uma motivação que se desenvolve *de fora para dentro*, em vez de *de dentro para fora*²⁵⁹, a narrativa mostra, ainda, os seus novos alicerces descarnados.

Poder-se-á argumentar que também Perrault, quando produziu os seus contos, estava distante do receptor; ou mesmo os Grimm, quando alteraram os textos, inicialmente recolhidos com fins documentais, para os transformar em literatura para a infância. No entanto, estes autores limitaram-se a projectar nas suas narrativas aquilo que eram os valores dominantes na época logo, naturalmente interiorizados por eles e pelas maiorias; os contos politicamente correctos visam projectar a mentalidade do que é, ainda, infelizmente, uma minoria. E os próprios autores que os transformam, ainda

²⁵⁹ A narrativa não nasce, «espontaneamente» no imaginário da autora ou do autor, não surge como produto natural de uma mudança interiorizada, mas sim de uma solicitação social verbalizada. Assim, e porque visa as crianças, vai continuar a ser alvo de censura.

que racionalmente recusem a ideologia que pretendem ver alterada, mantêm a marca recebida na infância; o autoritarismo, o despotismo, a exploração, o racismo, o sexismo, o machismo, e outros *ismos*, não foram ainda erradicados das comunidades contemporâneas. Assim, as suas obras surgem com um tom planfletário, a reforçar ainda mais o sabor didactizante dos textos, expurgando-os do fluir natural da literariedade.

Este despertar do conto, ao invés do despertar da Bela Adormecida, é um despertar brusco, que não se faz sem sobressaltos. O sono da Bela Adormecida foi um sono de amadurecimento, foi um sono iniciático. O sono do conto foi, também ele, uma metáfora de morte, mas não iniciática. Foi um sono espartilhado. Por isso, o despertar faz-se com força de quebrar algemas.

A tentativa de recuperação da sintonia do conto maravilhoso tradicional com a sociedade é sobretudo visível ao nível da ilustração, talvez por terem desde sempre sido mais diversificadas as ilustrações do que as variantes escritas dos livros dos clássicos da literatura para crianças. Quanto ao texto escrito, como referimos, essa actualização tem sido menos eficaz²⁶⁰, menos natural quer em relação à ilustração, quer à narração oral, que também ganha novo alento.

Na nossa opinião, muitas das tentativas de actualização dos textos, que têm sido levadas a cabo nos últimos tempos, pecam sobretudo pelo tom didactizante. Tentando não ser moralizadoras ou machistas, assumem um tom ecológico ou solidário desprovido de poeticidade e de simbolismo.

Por outro lado, partem da premissa do conhecimento do intertexto clássico, o que obriga à leitura dos textos que pretendem substituir.

Há, entretanto, outros textos que conseguem aliar a poeticidade e a linguagem simbólica a uma nova maneira de pensar o mundo.

²⁶⁰ Vão já surgindo produções que nos desmentem, e de que falaremos mais adiante.

A Everest Editora-Disney (4²⁶¹) apresenta uma proposta de colecção que julgámos aliciante: a história contada pelas personagens em conflito. Assim, temos, alegadamente, a versão da Bela Adormecida e, virando o livro²⁶², a versão de Maléfica. Embora ambas sejam narrativas homodiegéticas, sendo as respectivas narradoras as personagens referidas, o olhar é só um e coincide com o ponto de vista da heroína. Embora nos tenha desiludido, pode ser uma base interessante para debate, nomeadamente para levar as crianças a entenderem isso mesmo: que é sempre o mesmo olhar, disfarçado de diferença.

A KalandraKa apresenta-nos *A verdadeira História de Capuchinha*, (Almodôvar, 2004)²⁶³. O texto é baseado na tradição oral francesa. E o livro recebeu um prémio pela ilustração²⁶⁴. Embora remeta para o desenho das crianças, parece-nos que tem, efectivamente, virtualidades. Quanto ao texto, aproxima-se, de facto, da oralidade e inclui algumas marcas de literariedade.

Também a Âmbar nos apresenta *A verdadeira História do Capuchinho Vermelho* (Baruzzi, 2008). Neste caso, o narrador localiza o texto num tempo anterior às versões mais divulgadas do capuchinho vermelho, para alegadamente explicar porque é que o lobo é mau e a Capuchinho vermelho a pessoa mais simpática da floresta. Contudo, quer o texto quer a ilustração nos remetem para a actualidade. É um livro que se socorre de dobragens e colagens, um livro brinquedo interessante que vive, sobretudo, da sua plasticidade mas cuja recepção obriga ao conhecimento do intertexto clássico. De qualquer forma, permite um debate sobre o texto tradicional, à luz da ética contemporânea.

²⁶¹ Ver Bibliografia II

²⁶² Colocamos por esta ordem porque o código de barras está na parte da capa que anuncia a versão de Maléfica.

²⁶³ *A verdadeira história do capuchinho*, na tradução portuguesa

²⁶⁴ Como referimos, esta é a única edição, das que conhecemos, em que é ilustrado o momento em que o lobo come a avó

Babette Cole (1986; 1987; 2004 A; 2004 B) escreveu uma sequência de livros em que a heroína é a Princesa Smartypants²⁶⁵ e que se encontram, nas livrarias e nas bibliotecas, na secção de livros para crianças. Estes livros têm também como intertexto o conto maravilhoso tradicional e apenas funcionam, em nosso entender, tendo como pano de fundo esse intertexto que, aparentemente, contestam. Na nossa opinião, porém, trata-se de mais um olhar irónico sobre os contos na linha do que referimos no capítulo anterior, a propósito das emergências do conto na literatura para adultos. Mas não um olhar irónico sobre as versões clássicas e sim sobre as modernas (na linha de Gardner). Consideramos que o olhar por detrás do texto é conservador, não tendo interiorizado os novos valores que aparenta veicular. Mais do que a apologia dos novos valores, parece-nos fazer a sua crítica, através da ironia.

Em o *Chapeuzinho Amarelo* (Buarque, 1998; 2007), a reacção do lobo só ganha sentido se lida com o conhecimento do intertexto dos chamados clássicos. Mas a linguagem tem marcas de literariedade recorrendo, nomeadamente, à rima. A ilustração de Letria difere bastante da de Ziraldo, o que também pode enriquecer o debate em torno do texto, contribuindo para o desenvolvimento do sentido estético.

Uma ideia que consideramos curiosa é a do «conto jogo» (anexo), que permite viver a «aventura» de uma outra forma.

As Três Cidras do Amor (Centeno, 1991) é, a nosso ver, uma fabulosa reescrita do conto homónimo, da tradição oral, aqui em texto dramático. Atendendo à precariedade da dramaturgia para crianças – e, a nosso ver, à grande qualidade do texto –, não entendemos porque é que esta obra não está incluída no PNL. O mesmo sucede com outra obra da mesma autora, *O Príncipe no Reino dos Lagartos* (Centeno, 2008), que recupera o simbolismo do maravilhoso da tradição oral e o integra na escrita literária

²⁶⁵ Princesa Espertalhona, na tradução portuguesa.

contemporânea. No anexo apresentamos uma pequena bibliografia comentada e ilustrada de obras que ilustram os aspectos ora referidos.

Face a isto, temos, por um lado, textos que continuam a fascinar mas que apresentam valores ultrapassados; por outro, textos que não cativam mas que veiculam valores que se pretendem actuais. Os primeiros foram trabalhados como o seixo no mar, alterados pelo contacto directo com a comunidade que os recebe e transmite. Os segundos são «elaborados em laboratório».

E temos, a nosso ver, textos que conseguem dignificar as autoras ou autores, quem os lê e a própria tradição.

Quanto ao problema da «fidelidade ao texto», é natural que se coloque principalmente face ao texto escrito. Enquanto pertença da oralidade, o texto molda-se aos tempos, aos espaços, às bocas e aos ouvidos em que navega. Para Walter Benjamin (Zipes, 1997), os contadores de histórias eram artesãos. As histórias eram cuidadosamente trabalhadas, transformadas, moldadas²⁶⁶. O mesmo contador não conta a história duas vezes exactamente da mesma forma.

Também na oralidade o conto maravilhoso tradicional voltou a conquistar espaços. Primeiro, timidamente, pontualmente. Agora, existem já em Portugal vários homens e mulheres que têm como profissão contar histórias. Contam-nas nas bibliotecas, nos hospitais, nos jardins de infância, em encontros da especialidade, em escolas.

Nos primeiros tempos, percebia-se que a preocupação dominante era a da «fidelidade ao texto». Pouco a pouco, porém, o conto foi recuperando vida, acordando e moldando-se aos novos contextos.

²⁶⁶ Cf Zipes (1997:133)

Nas duas longas entrevistas com António Fontinha e Cristina Taquelim, pudemos confirmar que o conto tradicional volta a estar «à vontade» no seu meio e quase parece ter vontade própria.

CAPÍTULO IV

O trabalho na sala de aula – a ponta do iceberg

C'est donc un devoir moral de l'homme de science de s'exposer à commettre des erreurs et à subir des critiques, pour que la science avance toujours.

Guillaume Ferrero

1. Preâmbulo

Temos vindo a afirmar a nossa discordância face à utilização do conto maravilhoso tradicional com fins moralizadores. Essa posição poderá parecer estranha numa investigação em que se propõe o desenvolvimento de um raciocínio ético, a partir do conto maravilhoso. Tentaremos, pois, sistematizar os critérios que nos orientam.

Acreditamos na possibilidade e na vantagem de devolver o conto tradicional e todo o seu simbolismo à oralidade. Consideramos a transmissão oral como o seu *medium* ideal pois propicia a estas narrativas a mobilidade de que necessitam para continuarem a afirmar-se enquanto depositárias dinâmicas de um saber colectivo. Além do mais, este regresso às origens não só não impede que continuem a surgir produções escritas individuais, como facilitará, a nosso ver, a projecção no futuro do conto maravilhoso tradicional. O que reputamos de importante é que não se confunda o que é universal e atemporal com o que é pessoal e historicamente datado (ainda que simultaneamente influenciado pelos conceitos arquetípicos).

A narrativa – maravilhosa ou não, tradicional ou não – tem um papel fundamental, como referimos:

Through storytelling, an otherwise unexceptional biological species has become a much more interesting thing, *Homo narrans*: that hominid who not only has succeeded in negotiating the world of nature [...] but has also learned to inhabit mental worlds that pertain to times that are not present and places that are the stuff of dreams. It is through such symbolic mental activities that people have gained the ability to create themselves as human beings and thereby transform the world of nature into forms not known before. (Niles 1999:)

Numa época em que a linguagem não verbal se impõe sobre a verbal e em que esta se reduz a um conjunto de consoantes, nos *SMS*, e perde riqueza vocabular, na oralidade, parece-nos que o reconto oral pode ajudar a Escola a estimular a diversificação²⁶⁷ de registo(s). A linguagem do conto maravilhoso da tradição oral é uma linguagem acessível às crianças e assenta, geralmente, num vocabulário do quotidiano, com construções frásicas não muito complexas e com um predomínio da coordenação. A versão oral poderá ser um ponto de partida para exercícios de enriquecimento vocabular.

Por outro lado, o recurso ao simbólico permite que a complexidade do conteúdo se ajuste ao desenvolvimento intelectual da criança. O universo do maravilhoso, do imaginário, está mais próximo do universo da criança, servindo melhor para explicar a realidade circundante, na ausência de explicações científicas. Aquela sente, aliás, uma forte apetência por esse tipo de universo. Como notou Brederode Santos (1986), quando solicitada a recontar histórias que não incluíam o elemento maravilhoso, a criança acrescenta-o; por outro lado, quando reconta histórias em que o mesmo está presente, a criança mantém-no no reconto.

Uma outra vantagem da utilização do conto maravilhoso de tradição oral, no desenvolvimento do raciocínio ético, reside na capacidade que aquele tem de permitir

²⁶⁷ Começam a surgir estudos que indiciam que a agressividade é inversamente proporcional ao domínio da linguagem verbal.

que a criança se projecte nas personagens, o que é reforçado pelo facto de estes textos serem geralmente desprovidos de descrições minuciosas²⁶⁸ e de as suas personagens terem nomes «próprios» que remetem para a sua função na trama da narrativa, em vez de as individualizarem. A reflexão ética deve decorrer em torno de situações tão próximas quanto possível; o conto maravilhoso estrutura-se em torno de dilemas que reproduzem os da vida, fora do conto; muito particularmente o conto maravilhoso de heróis e heroínas, analisado por Propp, reproduz um percurso iniciático, de maturação, reflectindo, também ele, situações de conflito paralelas às da vida real, e numa linguagem mais acessível às crianças.

Quanto aos livros, uma vez que eles chegam às crianças, por via informal, julgamos que compete à Escola dar-lhes as bases para que sejam receptoras críticas, o que, esperamos, obrigará a um maior respeito, por parte daquelas editoras que ainda o não têm. A presença de um mediador, nas leituras do primeiro ciclo do ensino básico, é ainda muito importante. Acreditamos que um «mau material» nas mãos de uma boa pedagogia se pode tornar em mais um bom contributo para a formação integral do ser.

Não sendo viável trabalhar todos os textos, optámos por seleccionar um *corpus* cujos textos nos parecessem melhor servir os objectivos. Alguns dos critérios para a organização do *corpus* apresentam-se como uma forma de censura, que assumimos, pois, como sabemos, inicialmente, muitos dos contos não se destinavam a um público infantil; por outro lado, alguns dos tópicos levar-nos-iam para temáticas sociais que ultrapassam o âmbito deste trabalho; finalmente, porque os recontos iam ocorrer num contexto que, embora sendo de sala de aula, não permite o estabelecimento de laços de confiança próprios da relação docente/discente²⁶⁹, e, ainda, porque cada docente tem tipos de relacionamento diferentes com a sua turma, que convém respeitar.

²⁶⁸ Ainda que quem conte as inclua, no momento da transmissão, e em função do contexto.

²⁶⁹ Embora o docente ou a docente responsável por cada turma esteja presente, a narração é feita por nós.

Considerámos, pois, necessário e conveniente eliminar ao máximo as eventuais fontes de ruído, o que poderia acontecer com a introdução de temas escatológicos ou de terminologia que, independentemente do seu alegado valor simbólico, pode ser recebida como xenófoba ou racista.

Os critérios para selecção dos contos nortearam-se pelas seguintes linhas orientadoras.

1. Existência de situações em que estão em jogo conflitos de valores;
2. existência de marcas culturais de diferentes comunidades (dando prioridade às presentes nas escolas portuguesas, nomeadamente a comunidade cigana e de Cabo Verde);
3. inexistência de motivos que, fora do nível simbólico, apresentem marcas de racismo;
4. a inexistência de temas escatológicos;
5. gosto pessoal.

Para que o conto possa promover a discussão de valores, é necessário que as personagens sejam colocadas em situação de dilema, sendo obrigadas a optar por uma de várias hipóteses, em função dos valores que as norteiam. Mesmo no caso em que a personagem não hesita, a sua actuação pode ser questionada, em termos dos valores, desde que se lhe tivessem proporcionado pelo menos duas hipóteses.

Optámos por eliminar contos em que surjam personagens designadas como «preto» ou «preta». Embora reconhecendo que, ao nível do simbólico, essa designação possa não remeter directamente para a veiculação de uma ideologia racista, acreditamos que não é ingenuamente que essa personagem é muitas vezes usada para simbolizar o mal. O símbolo foi criado num contexto sociolinguístico racista e, a nosso ver, acaba por prolongar esse tipo de ideologia. Por outro lado, ainda que a terminologia possa ser

discutida com os alunos e as alunas, o seu aparecimento no decurso da narrativa poderia criar crispações que iriam dificultar o diálogo. No fundo, não se trata de uma verdadeira censura mas de uma optimização do material a utilizar. Posto que é impossível trabalhar todos os contos, tornou-se imperioso fazer uma selecção,

Para que a história seja vivida por quem a escuta, é necessário que ela seja simultaneamente vivida por quem a conta. Por isso, procurámos contos que nos agradassem.

Os recontos implicaram vários tipos de preparação prévia. Um dos aspectos mais importantes consiste na identificação dos momentos (de conflito/tomada de decisão) em que desejamos interromper a narração, para interpelar a turma sobre a atitude a ser tomada pela personagem. O que se revelou mais difícil, para nós, foi manter a posição de neutralidade, face às várias respostas da turma.

2. Escola Secundária do Monte da Caparica, 14 de Junho de 2004

Esta escola foi seleccionada na fase inicial, quando ainda tencionávamos abranger um leque mais vasto de público. Escolhemo-la porque, por um lado, sabíamos da existência de turmas consideradas problemáticas, em termos de comportamento e de aproveitamento; por outro, por conhecermos uma docente da escola, o que facilitou a nossa comunicação com o Conselho Directivo e com as docentes que disponibilizaram as turmas em que se realizaram os recontos. Embora tenhamos depois reduzido o público-alvo, desejamos dar conta de alguns factos ocorridos, uma vez que saímos desta experiência com uma maior convicção relativamente ao interesse do projecto.

Depois de termos exposto sumariamente o que nos propúnhamos fazer, foi acordado que o primeiro reconto seria feito a uma das turmas consideradas problemáticas, do 9º ano, durante a aula de 90' da disciplina de História²⁷⁰. Ficou igualmente acordado que o segundo reconto teria lugar numa turma de 10º ano, de Humanidades, também durante a aula de 90' da disciplina de história, leccionada pela Drª Manuela Dâmaso, pelos motivos já anteriormente apontados.

2.1 Turma de 9º ano

Após a apresentação, foi explicado à turma que nos encontrávamos a desenvolver uma investigação em torno do conto tradicional e de questões de valores. Propusémos-nos contar um ou dois contos, em função da sua disponibilidade para nos escutarem e solicitámos-lhes que, primeiro, respondessem a um questionário (Anexo XXIX)²⁷¹.

Seguidamente, perguntámos se alguém tinha memória de ter escutado histórias, em criança. Houve algumas respostas afirmativas; as histórias teriam sido contadas por avós. Explicámos que havia um contador de Cabo Verde²⁷² que, antes de iniciar a história, dizia: «história, história» ao que a audiência deveria responder «arroz doce», se quisesse ouvir. Ao nosso «história, história» responderam com um coro de «arroz doce».

A primeira história foi a d' «A Ti Miséria». Enquanto a narração decorria, a maior parte da turma seguia-a atentamente. Apenas um rapaz mantinha um ar de total alheamento²⁷³ e outro assumia uma atitude de quem não dá grande atenção e prefere

²⁷⁰ A escolha desta disciplina prendeu-se exclusivamente com a disponibilidade manifestada pela docente, Drª Ana Paiva, e com o bom relacionamento desta com as alunas e os alunos, o que facilitava a entrada de uma pessoa «estranha» e a nossa aceitação por parte da turma.

²⁷¹ Tivemos alguma dificuldade em esclarecer o que pretendíamos com a primeira questão, sem orientar; acabámos por dar alguns exemplos de respostas possíveis

²⁷² Na turma, havia estudantes afro-descendentes.

²⁷³ Sem o interpelarmos directamente, num dado momento comparámos a atitude da personagem com a sua, o que o levou a reagir de imediato, mostrando que estava a escutar.

desdenhar e brincar, falando, de quando em vez com o colega do lado; porém, quando, a dada altura referimos um aspecto anacrónico²⁷⁴, o rapaz reagiu dizendo que, se não havia electricidade, também não havia discotecas. Também ele estava a escutar.

Seguem-se os momentos em que a narrativa foi interrompida e as questões colocadas:

- A.** Altura em que o desconhecido propõe à Ti Miséria que formule um desejo
 - a) O que é que pensam que a Ti Miséria pediu ao desconhecido? Porquê
 - b) O que pediriam vocês? Porquê?
- B.** O momento em que a Ti Miséria viu o seu desejo realizado.
 - a) O que fariam no lugar da Ti Miséria? Porquê?
- C.** O momento em que pedem à Ti Miséria que liberte a morte
 - a) O que acham que ela deve fazer? Porquê?
- D)** No final da história
 - a) Dariam outro final à história? Qual?

As sugestões de pedidos da Tia Miséria impressionaram-nos particularmente: electricidade, uma casa com WC²⁷⁵, comida, um companheiro, uma família.

Quanto à atitude a ter, quando se apercebeu de que a figueira prendera as crianças, sugeriram que ela dividisse os figos com as crianças, uma vez que ela já não podia apanhar os figos mais altos. Quanto ao final da história, manifestaram-se no sentido de a Ti Miséria libertar a Morte, na condição de esta só a voltar a ir buscar quando fosse chamada pela Ti Miséria.

Atendendo a que se tratava de uma turma onde havia jovens que já tinham roubado, nomeadamente para comprar sapatilhas de marca, ficou-nos a impressão de

²⁷⁴ «ATi Miséria diz que a malta nova é que sai àquela hora, para ir para as discotecas.»

²⁷⁵ Durante a narrativa tínhamos dito a casa tinha apenas uma divisão que servia de sala, quarto, cozinha.

que a raiz do problema não estaria neles. Essa suspeita foi confirmada quando, já fora da escola, lemos as respostas aos questionários. Apenas uma resposta fazia referência a um bem material, na lista do que é mais importante; essa lista incluía: o amor, o respeito, a amizade, a família. Quanto ao que achavam que era mais valorizado, na sociedade portuguesa, houve unanimidade na resposta: o dinheiro. Quanto ao que desejavam que as outras pessoas colocassem em primeiro lugar, houve uma certa unanimidade em considerar que o mais importante era que as pessoas se respeitassem mais umas às outras e que houvesse mais amor, paz e compreensão. Relativamente à última questão, já houve uma maior variedade nas respostas. Os questionários foram preenchidos individualmente e eram anónimos.

Tendo a turma manifestado vontade de ouvir outro conto, perguntámos se desejavam um conto nórdico ou de Cabo Verde. A maioria pediu a de Cabo Verde e algumas perguntaram de qual das ilhas era.

Repetidas as palavras «História, história», recebemos um coro de «arroz doce» e uma «batata frita»²⁷⁶.

Fizemos, então, o reconto de «Boi Blimundo».

As interrupções e conseqüentes perguntas foram:

A O rei é posto ao corrente da existência de Blimundo

a): O que acham que o rei deve fazer?

B. O rei oferece ao rapaz metade do reino, um cavaquinho novo e o casamento com a filha mais nova.

a)O que deve o rapaz fazer?

b) Não acham que a rapariga deve ser ouvida?

²⁷⁶ O rapaz disse, depois, que só se lembrava que era uma coisa de que gostava, por isso dissera batata frita.

Relativamente à primeira pergunta, a resposta que nos pareceu mais significativa (e que foi do agrado de vários elementos da turma) foi a de que o rei o deveria levar para o castelo e tratá-lo como filho. Relativamente à segunda, os rapazes achavam que o pastor deveria aceitar; as raparigas não se manifestaram; um dos rapazes disse, prontamente que dependia de como era a princesa, posto que eu não tinha feito a sua descrição. Quanto ao dever-se ou não saber a opinião da princesa, suscitou um debate em torno dos casamentos impostos. As alunas e os alunos saíram da sala a trautear «Ai Blimundo»²⁷⁷.

2.2 Turma de 10º ano

Nesta turma, contámos novamente «A Ti Miséria» mas depois pediram-nos o conto nórdico. O aspecto que considerámos mais interessante foi o facto de vários elementos, e a própria professora da turma, terem entrado no nosso registo de humor, durante a segunda narrativa²⁷⁸.

2.3 Avaliação

Considerámos o balanço positivo. Soubemos que as turmas solicitaram às respectivas docentes que nos convidassem novamente mas, atendendo à distância, não nos foi possível voltar.

Percebemos que tínhamos tecido mais comentários do que devíamos, durante o debate sobre os comportamentos das personagens. É, efectivamente, necessário treinar de forma a não reagir como costumamos fazer em situação normal de aula. Isto levou-

²⁷⁷ Canção que faz parte da narrativa.

²⁷⁸ Tratava-se da última aula da manhã e decorria no último andar de um destes edifícios mais recentes, cuja arquitectura favorece o aquecimento de todas as salas, com abundante entrada de luz solar, nomeadamente no átrio ao redor do qual se dispõem as salas e que é coberto por vidro. Sendo a primeira vez que as turmas nos viam e atendendo às condições anteriormente expostas, pensámos que alguns «à partes», por vezes até anacrónicos, ajudariam a prender a atenção.

-nos a pensar que, nos casos em que a turma conhecesse as preferências de quem conta, o debate poderia ser, eventualmente, menos espontâneo. Os recontos posteriores mostraram que não era forçosamente assim.

3. Questionário a professores e professoras

Depois de termos reduzido o âmbito do estudo, decidimos aproveitar a presença de quarenta e quatro professoras e professores do primeiro ciclo do Ensino Básico, para aplicarmos um questionário (Anexo I, p. 4-6).

Consideramos que o questionário acaba por comportar sempre, em si, um pouco da formatação da resposta. Por outro lado, quem questiona espera aprender algo, a partir de quem responde; e é possível que quem responda altere algo do seu ponto de vista, a partir da reflexão levada cabo para elaborar as respostas.

Respostas fechadas, de sim ou não apenas existem teoricamente ou, aparentemente, no questionário. À sua volta andarão sempre as dúvidas, os meios-terminos, as hesitações, as interpretações. As diferenças entre um questionário quantitativo e um qualitativo não são assim tantas quantas as que desejaríamos.

A primeira questão que nos colocámos foi saber que dados pretendíamos obter. Visávamos, sobretudo, saber qual tem sido a prática dos e das docentes, em torno da relação conto tradicional maravilhoso/valores? Desejávamos alterar essa prática? Não tínhamos, efectivamente, intenção de a alterar; procurávamos, sobretudo, caminhos para nós, no âmbito da formação inicial de docentes. Se, contudo, por força da reflexão em torno do questionário, algumas práticas das pessoas visadas se alterassem, seria isso um aspecto negativo? Acreditámos que esta actividade seria, sobretudo, uma mais-valia se soubéssemos aproveitá-la para trocar experiências. Se alterações houvesse, uma das

consequências poderia ser encontrarmos a braços com a ausência de receitas de substituição, para aplicar. Tudo o que é retirado deixa uma vaga que acabará por ser preenchida. Neste caso, tínhamos o desejo comum de reflexão e de encontrar um caminho. Não *O* caminho, pois esse, por definição, não existe; *O* caminho faz-se a caminhar e cada passo será decisivo no percurso.

O questionário foi elaborado com vista a perceber se/como/quando o conto tradicional maravilhoso entrava na sala de aula.

As repostas dessas e desses docentes permitiram-nos confirmar que

- a) existe uma prática generalizada da «hora do conto» (Anexo I, p. 7);
- b) o conto entra sobretudo nas formas escrita e audiovisual;
- c) o conto maravilhoso tradicional é usado para transmitir valores morais;
- d) os valores a veicular são, preferencialmente, a amizade, o respeito, a verdade, a humildade, a partilha, a solidariedade, a bondade, entre outros (Anexo I, p. 10-11);
- e) os defeitos a combater são, prioritariamente: o egoísmo, a mentira, a inveja, a preguiça e a vaidade, entre outros (Anexo I, p. 10-11);
- f) Os contos mais utilizados são: «A Gata Borralheira», «A Branca de Neve», «O Capuchinho Vermelho», «Os três porquinhos», «Os sete cabritinhos» e algumas fábulas, entre outros (Anexo I, p. 8-9);
- g) A judicação das personagens é maniqueísta (Anexo); a cada personagem são atribuídas características só «boas» ou só «más».

4. ESCOLA DO CARMO

As «artes» do professor podem-se virar contra ele se não as utilizar movido por um interesse genuíno por cada aluno como uma pessoa com características próprias e um futuro a construir por si mesmo. Ao professor que se tomar a sério como Pigmalão e quiser moldar os alunos à sua vontade, insuflar-lhes no peito uma alma que não é a sua, suspeito, espero e desejo que o feitiço se volte contra o feiticeiro.

Maria Emília Brederode Santos

A parte mais importante do trabalho decorreu na Escola E. B. 1 do Carmo, em Faro.

Esta escola foi seleccionada por ser nela que decorriam as práticas pedagógicas de duas estudantes e dois estudantes do 3º ano do curso de formação de Professores do Ensino básico, 1º Ciclo, que tinham manifestado interesse em colaborar connosco. As professoras responsáveis pelas classes em que decorriam as referidas práticas tinham sido receptivas à proposta e a Directora da escola deu igualmente o seu aval.

A presença de mais docentes na sala foi muito importante pois facilitou o registo áudio quer do relato quer das intervenções das crianças. Aproveitámos para solicitar que «monitorizassem» o nosso grau de neutralidade, na reacção às intervenções das crianças

Depois de uma primeira entrevista com a Directora da escola e as professoras envolvidas, para as colocar ao corrente dos objectivos do estudo, apresentámo-nos às crianças das duas turmas, contámos-lhes uma história (sem interrupções) e explicámos sumariamente o que pretendíamos fazer, solicitando a sua colaboração. As crianças mostraram-se imediatamente entusiasmadas e dispostas a colaborar.

4.1 As entrevistas

As entrevistas foram feitas individualmente e decorreram na biblioteca da escola. Com uma duração média de trinta minutos, contemplavam um diálogo que visava o preenchimento de uma ficha (Anexo III p.15-19), relativa a um conto maravilhoso tradicional. A selecção dos contos foi feita tendo em conta a opinião dos elementos dos grupos de estágio. As passagens que implicavam redigir eram preenchidas por nós. A criança ligava, depois, cada personagem às respectivas características de uma lista fornecida por nós e que era igual para todas as personagens. Finalmente, desenhava uma personagem à sua escolha.

Da análise das respostas, verificámos que os juízos de valor emitidos pelas crianças eram, na maior parte dos casos, maniqueístas e estereotipados. Atribuía-mos às personagens que consideravam más as características que consideravam disfóricas e às boas as eufóricas (Anexo III). Quando lhes perguntávamos porquê, respondiam apenas «porque é bom/boa»; «porque é princesa/príncipe»; «porque é má/mau» ou «porque acho que sim». Assim, várias crianças, de ambos os sexos, consideraram, por exemplo, que a Madrasta de Branca de neve era desobediente e mentirosa («porque era má»). O príncipe é considerado como trabalhador sobretudo pelos meninos; há apenas uma menina a atribuir-lhe essa qualidade. Curiosamente, as crianças de ambos os sexos consideraram que as personagens estavam apaixonadas. A Branca de Neve é referida como alegre. Apenas uma menina refere os momentos de tristeza. Um menino considera o príncipe como traiçoeiro, por ter beijado a menina enquanto dormia²⁷⁹. As irmãs e madrasta da Gata Borralheira são classificadas como fingidas; a Gata Borralheira não. A mãe do Capuchinho Vermelho é considerada protectora e apenas uma menina

²⁷⁹ Este menino evidenciava já um pensamento divergente e tinha consciência da sua diferença.

verbalizou que «a mãe não a devia ter mandado sozinha, sabendo que havia lobos»²⁸⁰. Relativamente ao Gato das Botas, já encontramos uma avaliação menos maniqueísta. São várias as crianças que o apontam como mentiroso; mas também algumas consideram que o Ogre é mentiroso, «porque é mau». O rei (de «O Gato das Botas») é considerado inteligente, corajoso, bondoso e até obediente, mas ninguém o considera, por exemplo, invejoso. Nem preguiçoso. Nem traiçoeiro, embora tenha dado a mão da filha sem a consultar. O lobo de «O Capuchinho Vermelho» é considerado bonito e corajoso por algumas crianças. Perguntamo-nos se não será já um reflexo da literalização do lobo enquanto símbolo.

Não nos deteremos aqui com mais exemplos. Pretendemos, apenas, referir que, nesta fase, verificámos que as crianças não apresentavam um raciocínio ético, limitando-se a reproduzir estereótipos. Não significa, porém, que não tivessem capacidade de os emitir. Logo no primeiro reconto dialogado tivemos oportunidade de as ouvir opinar, justificando, argumentando. Teria sido interessante aplicar o questionário, depois de todos os recontos, mas já não houve oportunidade, nesse ano lectivo. No ano seguinte as crianças estavam dispersas por várias turmas, nas escolas de segundo ciclo.

Foi também interessante verificar que muitas crianças, quando questionadas sobre a personagem que desejariam representar, numa eventual dramatização, escolhiam as que consideravam «más». Quando perguntávamos porquê, respondiam-nos que era porque tinham «mais coisas» ou «eram diferentes» ou «mexiam-se mais». Um menino começou por dizer que gostaria de fazer de fada mas logo recuou, «porque era menino e não podia fazer de fada». O que lhe agradava nas fadas era a varinha de condão, que usavam para fazer o bem, e as longas vestes. Dissemos que, por vezes, os actores e

²⁸⁰ Esta menina tinha problemas relacionais com a sua própria mãe, que a negligenciava.

atrizes desempenham papéis de personagens do sexo oposto. Mas acedemos em hipoteticamente substituir a fada madrinha (d'«A Gata Borracheira») por um Mago.

4.2 O despertar do conto

As narrativas foram seleccionadas em função das planificações dos pares de estágio e de solicitações das crianças.

Dos vários contos, gostaríamos de destacar três: «Boi Blimundo», «O Gato das Botas» e «A Princesa Cartucho»²⁸¹.

Quando contámos «Boi Blimundo», levámos um boneco que tem traços de afro-descendente (Anexo XXX) e dissemos que era a história de uns seus antepassados. Solicitámos, depois, às crianças que ilustrassem uma passagem do conto, à sua escolha. Nas ilustrações que tinham feito, no âmbito das entrevistas, tinham representado apenas personagens com traços ocidentais e maioritariamente de cabelos louros e olhos claros (mesmo as de Cabo Verde). Depois deste reconto, várias crianças aproximaram os desenhos dos traços de personagens africanas (Anexo XXX).

Como poucas crianças conheciam a história d' «O Gato das Botas», optámos por deixar o desfecho ao critério destas. A análise dos textos produzidos (Anexo XXXI, p. 182-195) revela que muitas das crianças se libertaram já dos estereótipos; algumas acrescentam, mesmo, um registo humorístico. Imprimimos os textos e fizemos um pequeno livrinho, com todas as propostas de final, dando um exemplar a cada uma das

²⁸¹ Conto transposto por nós para a oralidade, a partir de *The Paper Bag Princess* (Munsch, 2003). Uma jovem princesa consegue deixar um perigoso dragão profundamente adormecido, socorrendo-se da inteligência, e vai resgatar o príncipe, que fora raptado por aquele. Ao vê-la despenteada, suja, mal vestida, fruto do que passou para lá chegar, o príncipe critica-a e diz-lhe que volte quando já estiver vestida como uma verdadeira princesa.. No livro, a princesa diz-lhe «Ronald [...], your clothes are really pretty and your hair is very neat. You look like a real prince, but you are a tod» e a narração termina: «They didn't get married after all.» (Munsch, 2003:28)

crianças (Anexo XXXI, p. 181). Depois, debatemos as várias escolhas. Mais uma vez, as crianças opinaram e argumentaram.

«A Princesa Cartucho» foi também muito do agrado das crianças. Nesta narrativa, a par dos pedidos de sugestões, nas situações de conflito de valores, aproveitámos para as pôr a intervir, narrando connosco passagens que se repetem; ou passagens que pedimos que completem²⁸²; ou produzindo a «banda sonora»²⁸³; pedimos-lhes que nos ajudem a fazer uma contagem decrescente, a partir de 20; pedimos-lhes que nos ajudem a chamar por uma personagem.

Interrompemos a narrativa no momento em que o príncipe critica a rapariga. A situação mais interessante, com este conto, ocorreu já no ano posterior, numa outra turma, pelo que a relataremos no ponto 5.

4. Outras actividades

Para além das actividades de diálogo, durante o reconto, e da realização de ilustração, depois deste, para além das reescritas ou do reconto oral do desfecho, planificámos ainda um outro tipo de actividade, com os grupos de estágio. Tendo trocado impressões com os alunos e alunas em prática pedagógica, foi-nos dito que não tinham passado ainda pela experiência do debate; decidimos, então, fazer a planificação conjunta de um debate, a partir de um conto maravilhoso.

²⁸² Quando fazemos a descrição do palácio ou da mata (floresta), por exemplo.

²⁸³ Ensinámos, por exemplo, como imitar o som do trote ou do galope de um cavalo, batendo com as mãos uma na outra e depois cada uma na perna (esquerda/direita) correspondente, com velocidade, mas variando os ritmos, marcados por nós.

O texto escolhido foi «O Pequeno Polegar», de Perrault²⁸⁴. O Objectivo consistia em levar as crianças das duas turmas de 4º ano a pronunciarem-se sobre as acções que implicaram opções de ordem ética, por parte das personagens.

Depois de termos feito o nosso levantamento dos momentos em que considerámos haver necessidade de fazer uma opção de ordem ética por parte das personagens, fizemos uma leitura expressiva do texto de Perrault, aos grupos de estágio, e solicitámos-lhes que identificassem os momentos que deveriam ser alvo de debate, por parte das crianças. Na sequência desta reflexão, foi elaborado um questionário conjunto (Anexo XXXII).

As crianças deveriam debater, em pequenos grupos, as questões levantadas, e registar as respostas que obtivessem (relativa) unanimidade no grupo; depois, deveriam apresentá-las ao grande grupo, para um debate mais alargado. Não nos foi possível acompanhar a actividade, e apenas um dos pares de estágio pode realizá-la, mas juntamos, no Anexo XXXII, as respostas que as crianças registaram, após os debates em pequenos grupos.

5. Outras escolas

Na sequência destas actividades, têm-nos solicitado a ida a outras escolas. Essas novas colaborações têm-se revestido de características diferentes, em função do que nos é solicitado. Há, porém, alguns aspectos que gostaríamos de destacar.

Uma das escolas (EB1 Penha) solicitou-nos uma ida a cada uma das treze classes que integra, no âmbito da «Semana do Conto», organizada por ex-alunas e ex-alunos nossos, que lá se encontravam em prática pedagógica. Esta actividade, permitiu-nos

²⁸⁴ Quisemos testar também uma actividade, a partir de uma narrativa escrita.

contar a mesma história mais de uma vez num dia, em contextos simultaneamente diferentes e idênticos. Sentimos o que era o «rolar o texto», de que nos falara Cristina Taquelim. Sentimos, também, de forma mais clara, a dinâmica que se gera entre quem conta e quem escuta e como estes dois lados da comunicação se influenciam mutuamente.

Há um conto que se tem «rebelado» na nossa boca. O «Boi Blimundo» é o conto que mais se transformou. A única vez em que o contámos como o ouvimos e com um final idêntico ao seu registo escrito que conhecíamos, foi na EB1 do Carmo, no dia 24 de Abril, como motivação para a aula do grupo de estágio, que iria falar sobre a revolução de 1974. Aquele fim, com a morte do boi, incomodou visivelmente as crianças – e incomodou-nos a nós. Transmitido o conto num contexto de democracia e paz, não faz sentido que o boi morra. A sobrevivência do boi acabou por colocar a filha do rei a tratar-lhe das feridas, o que levou a um momento em que o boi sofre uma metamorfose e se transforma (novamente) no príncipe que fora encantado pelo rei ditador, antepassado do que até então governara...

O conto está ainda em transformação, acomodando-se entre as origens (colectivas) e o contexto actual.

Numa das sessões de reconto de «A Princesa Cartucho» houve dois incidentes interessantes. No início, esquecendo que havia crianças de etnia cigana na sala, questionámos a prática de impor a noiva/o noivo; lembrámo-nos, depois, que essa prática está ainda viva, no seio da etnia cigana. Receámos que isso pudesse criar cristações no debate, mas não. No final, quando perguntámos o que deveria a princesa fazer, face às críticas do príncipe, uma menina ucraniana disse-nos que a princesa deveria pedir desculpa por não estar melhor vestida e fazer tudo para que o príncipe a

desculpasse, para poderem casar e ser felizes. Também o debate em torno desta questão foi bastante participado.

6. Conclusões

No final, foi feito um balanço dos trabalhos, em diálogo com as crianças. Na sua esmagadora maioria, declararam ter preferido que a narração fosse interrompida, para permitir o diálogo²⁸⁵. De entre os motivos avançados pelas crianças, gostaríamos de destacar três:

- «Porque permite imaginar mais coisas.»
- «Porque ajuda a pensar.»
- «Porque gostamos de dar a nossa opinião»

O facto de as crianças continuarem a cumprimentar-nos, quando nos encontram fora do espaço físico da escola, faz-nos pensar que esta foi uma experiência que as marcou positivamente.

Também as estagiárias e os estagiários fizeram um balanço positivo das actividades.

No final do semestre, foi realizado um questionário anónimo (Anexo VI), que distribuámos pela turma em que tínhamos leccionado Literatura para a Infância, no primeiro semestre; nas respostas, houve unanimidade em considerar que as nossas propostas lhes tinham mostrado uma nova perspectiva do conto maravilhoso tradicional e que esta permitira um diálogo mais vivo e mais profundo com as crianças.

²⁸⁵ O primeiro reconto que fizéramos fora sem interrupções, para possibilitar a comparação.

Devolver o conto à transmissão oral permite devolver à palavra a sua dimensão simbólica e estética. A presença física de quem conta por palavras e por todos os outros códigos, mais próximos da linguagem das crianças, permite-lhes apreciar as virtualidades lúdicas e estéticas da palavra dita; contribui para o desenvolvimento do imaginário, posto que, mesmo que a contadora/o contador mimem ao mesmo tempo que contam, a criança precisa de usar a sua imaginação para completar o que é apenas sugerido.

Contar a história permite estar atenta/o às reacções das crianças, para que a comunicação seja mais eficaz.

Contar a história permite dialogar, questionar, convidar a criança a tomar decisões, a opinar.

Contar a história liberta-nos da hegemonia de um número reduzido de autores, liberta-nos das editoras, liberta-nos da monocultura imposta pelos livros e torna-nos cidadãos e cidadãs do mundo.

Contar a história faz estreitar os laços, unindo-nos a todas e todos na mesma aventura: A da descoberta do mundo maravilhoso que nos habita.

CONCLUSÃO

... e esta história não acaba aqui!

Como inicialmente referimos, o início da investigação não fazia prever nem este percurso nem estas metas.

A proximidade física do Centro de Estudos Ataíde Oliveira foi uma mais valia na fase inicial da investigação e no decurso da revisão da bibliografia. Pudemos tomar contacto com o inestimável acervo documental e ficámos com um conhecimento mais profundo e sistematizado do nosso património de literatura tradicional de transmissão oral. É-nos, agora, mais fácil encontrar o caminho por entre as estradas dos contos tipo, as vielas das versões e os atalhos das variantes.

Consideramos que o aspecto mais importante e mais gratificante destes anos de estudo foi o crescimento pessoal, em termos profissionais mas também em termos de cidadania. Descobrimos lacunas numa área que reputamos de importante e colmatámos algumas. Na verdade, não havíamos ainda feito uma reflexão suficientemente profunda e sistemática dos problemas que se prendem com a Ética. Acreditamos que a presente tomada de consciência das implicações da ética na literatura, na escola e na sociedade em geral nos permitirá uma intervenção mais gratificante.

Um outro aspecto muito positivo foi assistir ao desenvolvimento de um raciocínio autónomo e crítico junto das crianças. Assistir ao prazer e até profundidade com que participavam na aventura do reconto, ao encontro dos outros e de si próprias. Neste contexto, as perguntas colocadas pelas professoras e professores deixam de ser falsas perguntas para as quais julgamos ter as respostas. Estes diálogos dignificam as crianças mas também as professoras e professores. Os contos animaram-se e semearam

perguntas. As crianças mobilizaram-se no debate. Conseguimos levá-las a reflectirem sobre situações conflituais, vivendo-as com a intensidade necessária para um efectivo desenvolvimento do raciocínio ético, mas sem necessitarem de expor a sua intimidade. Os resultados positivos levaram a que várias outras escolas solicitassem a nossa colaboração.

Através desta estratégia, acreditamos poder contribuir para a formação de cidadãos e cidadãos que saibam e queiram participar na construção de um mundo mais justo, mais equilibrado, mais feliz; cidadãos e cidadãos preparados para enfrentar os imprevistos que a acelerada evolução tecnológica e social acarretam.

Desta experiência, nasceu o desejo de aplicar o reconto oral das histórias tradicionais junto de outros públicos. Tencionamos desenvolver trabalho ao nível do jardim de infância, de comunidades minoritárias, de estabelecimentos prisionais e de hospitais, partindo desta estratégia e adaptando-a progressivamente aos outros públicos.

Fica-nos a convicção de que a nossa actuação, no âmbito da docência, se alterou positivamente, e tencionamos continuar a investir nesta área porque, tal como Singer, acreditamos que os seres humanos são naturalmente generosos, e que viver uma vida ética é não só uma forma de ajudar a solucionar os problemas com que a humanidade se confronta como também o que mais importância confere à vida.

Donc, comme c'est la théorie qui donne leur valeur et leur signification aux faits, elle est souvent très utile même si elle est partiellement fautive, car elle jette la lumière sur des phénomènes auxquels personne ne faisait attention, force à examiner sous plusieurs faces des faits que personne n'étudiait auparavant, et donne l'impulsion à des recherches plus étendues et plus heureuses.

Guillaume Ferrero

BIBLIOGRAFIAS

BIBLIOGRAFIA I

- AT, Antti Aarne & Stith Thompson (1961) - *The Types of the Folktale. A Classification and Bibliography*. 2ª ed. revista. (F.F. Communications 184.) Helsinki, Academia Scientiarum Fennica.
- ATU, Hans Jörg Uther (2004) - *The Types of International Folktales. A Classification and Bibliography*. 3 vols (FF Communications 284-286.) Helsinki: Academia Scientiarum Fennica
- ABRAHAMS, Roger D. (1983) – *African Folktales*. United States: Pantheon Books.
- ABRANTES, José Carlos (coord.) (2005) – *A Construção do Olhar*. Lisboa : Livros Horizonte.
- ADORNO, Theodor W. (s/d) - *Lições de Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- ALLEN, Judy (2006) – *O Gato Adormecido*. Lisboa: Dinalivro
- ALMEIDA, João Ferreira Annes d' (Trad.) (2006) – *Bíblia Ilustrada*. Rio de Mouro: Círculo dos Leitores e Assírio & Alvim
- ALMEIDA, João Ferreira de (1990)- *Portugal. Os próximos 20 anos* (vol. VIII). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ALMODÓVAR, António Rodríguez (2004) - *A verdadeira historia de carapuchiña*. (ilustrações de Marc Taeger), Pontevedra: Kalandraka.
- AMBRÓSIO, Teresa (1981) - *Política educacional num contexto de crise e transformação social*. Lisboa: Moraes Editores/Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

- ANDERSON, Walter (1923) - *Kaiser und Abt*, «FF Communications n° 42».
Helsínquia: Academia Scientiarum Fennica.
- ARAÚJO, Matilde Rosa (2005) – *O Capuchinho Cinzento*. Prior Velho: Paulinas.
- ARENDT, Hannah (2001) – *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio d'Água.
- ARISTÓTELES (2004) - *Poética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- (2004) - *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.
- BAKHTIN, Mikhail (1984) - *Rabelais and His World*. Bloomington: Indiana University Press.
- BARDIN, Laurence (2004) - *Análise de Conteúdo* (3ª edição). Lisboa: Edições 70.
- BARUZZI, Agnese (2007) – *A Verdadeira História do capuchinho Vermelho*. Porto: Âmbar.
- BASTOS, Glória (1999) – *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BASTOS, José Gabriel Pereira (1988) – *A Mulher, o leite e a cobra*. Lisboa: Rolim.
- BATA e SUÁREZ, Alicia (2003) - *La Ratita Presumida*. Pontevedera: Kalandraka.
- BAUBETA, Patricia A. O. «Fairy Tale Motifs in Advertising», in *ELO, Estudos de Literatura Oral*, n° 3. Faro: Centro de Estudos Ataíde Oliveira – Universidade do Algarve
- BELMONT, Nicole (1999) - *Poétique du conte. Essai sur le conte de tradition orale*. Mesnil-sur-l'Estrée : Gallimard.
- BELTRÃO, Luísa e NASCIMENTO, Helena (2000) - *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Presença.

- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas de Souza (1999) - *Um Livro sobre a Sociologia do Conhecimento*. Lisboa: Dinalivro.
- BETTELHEIM, Bruno (1984) - *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand.
- BINDÉ Jérôme (2006). – *Para Onde Vão os valores?*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BIRKHÄUSER-OERI, Sybille (1988) – *The Mother. Archetypal Image in fairy tales*. Canada: Inner City Books.
- BONAZZI, Marisa e ECO, Umberto (s/d) – *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus.
- BOTTIGHEIMER, Ruth B. (2002) - *Fairy Godfather. Straparola, Venice, and the Fairy Tale Tradition*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- BOTTO, António (s/d) - *The Children's Book*. Lisboa: Bertrand.
- BOURDIEU, Pierre (1998) - *O que quer falar quer dizer. A economia das trocas linguísticas*. Algés: Difel.
- (1989) – *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1970) - *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- BRAGA, Teófilo (1987^a) - *Contos Tradicionais do Povo Português*. Vol. 1. Lisboa, Dom Quixote (3^a ed.)
- (1987b) - *Contos Tradicionais do Povo Português*. Vol. 2. Lisboa, Dom Quixote, (3^a ed.)

BRENIFIER, Oscar e DEVAUX, Clément (2004) - *O que são o Bem e o Mal?*. Lisboa: Dinalivro.

BUARQUE, Chico e LETRIA, André (2007) – *Chapeuzinho Amarelo*. Lisboa: Quasi.

BUARQUE, Chico e ZIRALDO (1998) – *Chapeuzinho Amarelo*. Rio de Janeiro: José Olympio.

CALLEJO, Jesús e SEOANE, Marina (1995) - *Hadas. Guia de los seres mágicos de España*. Madrid: EDAF.

CALVINO, Ítalo (2003) - *Ponto Final. Escritos sobre Literatura e Sociedade*. Lisboa: Teorema.

CAMERON, Alice (Adaptação de) (2007) – *Shrek o Terceiro. O Álbum do Filme*. Rio de Mouro: Everest.

CAMPBELL, Joseph (1973) - *The Hero with a Thousand Faces* (3ª edição). Princeton: Princeton University Press.

CARDIA, Mário Augusto Sottomayor Leal (1991) - *Estrutura da Moralidade*. Lisboa: Dissertação apresentada à Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de Doutor em Filosofia.

CARDIGOS, Isabel (1996) - *In and Out of Enchantment: Blood Symbolism and Gender in Portuguese Fairytales*. “Folklore Fellows Communications”, Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.

(2006) – *Catalogue of Portuguese Folktales*. Helsinki: FF Communacations.

CARTER, Ângela (1984) - *The Bloody Chamber and Other Stories* (4ª edição). s/l, Penguin Books.

CENTENO, Y. K (1991) – *As Três Cidras do Amor*. Lisboa: Cotovia

(2008) – *O Príncipe no Reino dos Lagartos*. Porto: Porto Editora

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain (s/d) - *Dicionário dos Símbolos*. Lisboa: Teorema.

COELHO, Adolfo (1985) - *Contos Populares Portugueses*. Lisboa, Dom Quixote (2^a ed.)

(1993^a) - *Obra Etnográfica vol. I: Festas, Costumes e outros Materiais para uma Etnologia de Portugal*. Lisboa, Dom Quixote:

(1993^b) - *Obra Etnográfica vol. II: Cultura Popular e Educação*. Lisboa, Dom Quixote:

COELHO, Nelly Novaes (1984) - *A Literatura Infantil* (3^a edição). São Paulo: Quiron.

COLE, Babette (1996) *Long Live Princess Smartypants*. s/l: Puffin Books.

(1996) – *Princess Smartypants*. s/l: Puffin Books.

(1997) – *Prince Cinders*. London: Puffin Books.

(2004) – *A Princesa Espertalhona*. Lisboa: Terramar.

COLOMER, Teresa (dir.) (2005) - *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipéres.

COMTE-SPONVILLE, André (1995) – *Petit Traité des Grandes Vertus*. s/l : PUF.

- CORTINA, Adela e MARTÍNEZ, Emilio (2005) – *Ética*. São Paulo: Edições Loyola.
- DACOSTA, Luísa (1996) – *História com recadinho*. Porto: Figueirinhas.
- DAMÁSIO, António R. (2003) – *Ao Encontro de Espinosa. As emoções Sociais e a Neurologia do Sentir* (4ª edição). Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- (2005) – *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Europa América.
- DELORS, Jacques (2005) - *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (9ª edição). Porto: Asa.
- DINIZ, Maria Augusta Seabra (1994) – *As fadas não foram à escola*. Lisboa: Edições Asa.
- DONOGHUE, Emma (1998) – *Kissing the Witch. What if Cinderella turned down the prince?*. England: Penguin Books.
- DUBY, Georges (1981) – *Le chevalier, la dame et le prêtre : le mariage dans la France féodale*. Paris : Hachette.
- DUBORGEL, Bruno (1992) – *Imaginaire et pédagogie*. Toulouse: Privat.
- DUNDES, Alan (1962) - «From Etic to Emic Units in the Structural Study of Folktales». JAF, 75.
- (1980) - *The Morphology of North American Indian Folktales*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- (1988) – *Cinderella. A case Book*. London: Alan Dundes.

DURAND, Gilbert (1989) - *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. Lisboa: Editorial Presença.

DURKHEIM, Emite (1984) - *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés Editora.

ECO, Umberto (1992) - *Os Limites da Interpretação*. Lisboa: DIFEL.

ESCARPIT, Denise (1981) – *La Littérature d'enfance et de jeunesse*. Paris : PUF.

ESPINOSA, Bento de (1992) – *Ética*. Lisboa: Relógio d'Água.

ESTÉS, Clarissa Pinkola (1992) – *Women who Run with the Wolves. Contacting the Power of the Wild Woman*. London: Rider.

FEIJÓ, António M. (2006) “Pública”. n.º 511, 12 de Março

FERRÃO; Maria Clara e FRÓIS, Josette (1997) – *Era uma vez... Uma Gramática em Histórias. 3.º e 4.º Anos de Escolaridade*. Lisboa: Plátano.

FERREIRA, Belmira e FONSECA, Rosa (2001) – *Contos de Apoio à Leitura e à Escrita* (coleção com 28 números). Lisboa: Texto Editores.

(2007) – *Rapunzel*. Cacém: Texto Editores.

FIGUEIREDO, Ilda (1999) - *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições Asa.

FIGUEIREDO, Eurico (1988) - *Portugal. Os próximos 20 anos*. (vol. II), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

(2001) - *Valores e Gerações: Anos 80 Anos 90*. Lisboa: ISPA.

FLORÊNCIO, Violante (1994) – *A literatura para crianças e jovens em Irene Lisboa*. Lisboa: Edições Asa.

- FONSECA, Olga M. Costa da (1993) – *O Processo de Individuação nos Contos Tradicionais. O Ciclo do Animal-Noivo*. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre.
- FRANÇA, Luís de (coord.) (1993) - *Portugal, Valores Europeus, Identidade Cultural*. s/l: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- FRANZ, Marie-Luise von (1987) - *L'interprétation des contes de fées*. Paris: Dervy-Livres.
(1990) - *L'ombre et le mal dans les contes de fées*. Paris: Editions Jacqueline Renard.
(1999) – *Les Modèles archétypiques dans les contes de fées*. Paris : La Fontaine de Pierre.
- FREIRE, Paulo (s/d) - *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar* (9ª edição). São Paulo: Olho d'água.
- FREUD, Sigmund (1994) - *Textos Essenciais sobre Literatura, Arte e Psicanálise*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- FROMM, Erich, (1973) - *A Linguagem Esquecida. Uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos* (5ª edição). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- GAMBÔA, Rosário (2004) - *Educação, ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições Asa.
- GARAT, Anne-Marie (2004) - *Une faim de loup. Lecture du Petit Chaperon rouge*. Arles: Actes Sud.
- GARNER, James Finn (1996 a) - *Histórias Tradicionais Politicamente correctas*. Lisboa: Gradiva.

- (1996 b) – *Contos de Fadas Politicamente Correctos*. Lisboa: A Capital/Gradiva
- GÉLINAS, Gérard (2004) - *Enquête sur les Contes de Perrault*. Paris: Imago.
- GILLIGAN, Carol (1983) - *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Massachusetts: Harvard University Press.
- (1997) - *Teoria Psicológica e Desenvolvimento da Mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GIRARD, Marc (1999) - *Les Contes de Grimm. Lecture psychanalytique*. Paris: Imago.
- GÓES, Lúcia Pimental (1984) – *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Pioneira.
- GONÇALVES, Maria José Serpa Leote (s/d) - *Contos Populares*. s/l: C.N.E.A.
- GONÇALVES, Miguel M. e GONÇALVES, Óscar F (2001). - *Psicoterapia, discurso e narrativa: a construção conversacional da mudança*. Coimbra: Quarteto Editora.
- GONÇALVES, Miguel e HENRIQUES, Margarida Rangel (2005) - *Terapia Narrativa da Ansiedade (3ª edição)*. Coimbra: Quarteto.
- GUERREIRO, Manuel Viegas (org.) (1992) - *Literatura Popular Portuguesa. Teoria da Literatura Oral/Tradicional/Popular*. Lisboa: ACARTE/Fundação Calouste Gulbenkian.
- GUIMARÃES, Fernando (1996) - *Linguagem e Ideologia (2ª edição)*. Porto: Lello Editores.
- HAASE, Donald (ed.) (2004) - *Fairy Tales and Feminism. New Approaches*. Detroit: Wayne State University Press.

- HADDAD, Jamil Almansur (org.) (1966) - *Contos Árabes*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro.
- HELD, Jacqueline (1977) – *L’imaginaire au pouvoir. Les enfants et la littérature fantastique*. Paris: Les Éditions Ouvrières.
- HENRIQUES, Fernanda (org.) (2005) - *Paul Ricoeur e a Simbólica do Mal*. Porto: Edições Afrontamento.
- HESSEN, Johannes (2001) - *Filosofia dos Valores*. Coimbra: Almedina.
- HOLBEK, Bengt (1990) - «Le langage des contes merveilleux» in *Oral-Écrit. Traduction-Interprétation, Cahiers de Littérature Orale* N° 28
- HUME, David (2001) - *Tratado da Natureza Humana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- JAKOBSON, Roman (1973) – *Questions de Poétique*. Paris : Seuil.
- JEAN, Georges (1976) - *Pour une pédagogie de l’imaginaire*. s/l : Casterman.
- JONAS, Hans (1998) - *Le Principe Responsabilité*. Paris: Flammarion.
- JUNG, Carl Gustav (1970) - *Psychologie et Alchimie*. Paris: Buchet/Chastel.
- (1993) – *Métamorphoses de l’âme et ses symboles*. Paris: Georg.
- KERLEROUX, Dan (2008) – *O Gato das Botas*. Lisboa: Dom Quixote.
- KRAUZE, A-C. (2000) – *Historia da Pintura: do Renascimento a nossos dias*. Colónia: Konemam.
- KROPOTKINE, Piotr Alexeevich (2006) – *A Moral Anarquista*. Lisboa: Sílabo.

- LAFFORGUE, Pierre (1995) – *Petit Poucet deviendra grand. Le travail du conte.* Bordeaux : Mollat Editeur.
- LARMORE, Charles e RENAUT, Alain (2004) - *Débat sur l'éthique.* Paris: Grasset.
- LAVAUD-LEGENDRE, Bénédicte (2005) - *Où sont passées les bonnes mœurs?.* Paris: Presses Universitaires de France.
- LEITE, Carlinda e RODRIGUES, Maria de Lurdes (2000) - *Contar um conto, acrescentar um ponto. Uma abordagem inter-cultural na análise da literatura para a infância.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LEITE, Laurinda *et al.* (1997) - *Didácticas/Metodologias da Educação.* Braga: Departamento de Metodologias da Educação.
- LEYENS, Jacques-Philippe, YZERBYT, Vicent e SCHADRON, Georges (1994) - *Stereotypes and Social Cognition.* London: Sage.
- LINCOLN, Bruce (1981) – *Emerging from the Chrysalis. Studies in Rituals of women's Initiation.* London: Harvard university Press.
- LOURENÇO, Orlando Martins (2002) - *Psicologia de Desenvolvimento Moral. Teoria, Dados e Implicações.* Coimbra: Almedina.
- LUPASCO, Stéphane (1986) – *O Homen e as Suas Três Éticas.* Lisboa: Instituto Piaget.
- LÜTHI, Max (1976) - *Once upon a Time. On the Nature of Fairy Tales.* Bloomington: Indiana University Press.
- MACÁRIO LOPES, Ana Cristina (1987) – *Analyse sémiotique de contes traditionnels portugais.* Coimbra: Instituto nacional de Investigação Científica.

- MAGALHÃES, Ana Maria e ALÇADA, Isabel (2009) – *A Raposa Azul. Oito Histórias Tradicionais com Mensagens Universais*. Lisboa: Caminho
- MALRIEU, Philippe (1996) – *A construção do imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MANNONI, Pierre (1998) - *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- MAQUIAVEL (1976) - *O Príncipe*. Mem Martins: Europa América.
- MARQUES, Ramiro (1991) - *A Educação para os Valores Morais no Ensino Básico- O Currículo Implícito e Explícito*. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação na especialidade de Desenvolvimento Curricular.
- (1997) - *Escola, Currículo e Valores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MARSHALL, Gordon (org.) (1998) - *Dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- MATOS, Madalena Correia de (2008) – *Ao contrário. Uma maneira diferente de contar histórias*. Cascais: Lemon – Live Entertainment.
- ME (1998) – *Criar o Gosto Pela Escrita*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica
- (2006) – *Organização curricular e programas*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica
- MELETINSKY, Eleazar (1974) - « Marriage: Its Function and Position in Folktales», in Pierre Maranda, *Soviet Structural Folkloristics*. The Hague / Paris, Mouton, 61-72.
- MILLER, J. Hillis (2002) - *A Ética da Leitura*. s/l: Vega.
- MONIN, Nathalie (2008) – *Contos de Encantar*. Porto: Civilização.

- MORAIS, José (1997) – *A Arte de Ler*. Lisboa: Cosmos.
- MONTEIRO, Sara (2007) – *A Princesa que queria ser rei*. Porto: Ambar
- MORIN, Edgar (2000) - *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: UNESCO/Cortez Editora.
- (2004) - *La méthode 6 Éthique*. Paris: Seuil.
- MOSCOVICI, Serge e MUGNY, Gabriel (1987) - *Psychologie de la conversion. Etudes sur l'influence inconsciente*. Cousset : Del Val.
- NEUMANN, Erich (1974) – *The Great Mother: An Analysis of the Archetype*, 2º ed.. Princeton: University Press.
- NILES, John D. Niles (1999) - *Homo Narrans. The poetics and anthropology of oral literature*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- OAKESHOTT, Michael (1995) - *Moralidade e Política na Europa Moderna*. Lisboa: Século XXI.
- OLIVEIRA, F. Xavier Ataíde de (s/d) – *Contos Tradicionais do Algarve* Vol. 1 . Lisboa: Vega.(2ª ed.)
- OLIVEIRA, F. Xavier Ataíde de, s/d.: *Contos Tradicionais do Povo Português*. Vol. 11. Lisboa, Vega (2ª ed.)
- OSÓRIO, Ana de Castro (1998) – *Branca-Flor e Outras Histórias* (2ª edição). Lisboa: Terramar.
- PAUL, Korky e THOMAS, Valerie (2004) – *A Bruxa Mimi*. Lisboa: Gradiva/Júnior

- PEDRO, Ana Paula (2002) - *Percursos de uma Educação em Valores em Portugal. Influências e Estratégias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- PEDROSA, Maria Amélia (2006) – *Conta-me um Conto*. Porto: Âmbar.
- PEDROSO, Zófimo Consiglieri 1985: *Contos Populares Portugueses*, Lisboa, Vega (3ª ed.).
(1988) – *Contribuições para uma Mitologia Popular Portuguesa e outros escritos etnográficos*. Lisboa: D. Quixote.
- PERRAULT, Charles (1997) - *Contes de ma mère l'Oye*. s/l: Gallimard.
- (s.d.) – Mem-Martins: Europa-América
- (s/d) – Contos ou Histórias dos tempos Idos. Mem Martins: Europa América.
- PIAGET, Jean (1994) - *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- PINA, Manuel António e REGO, Paula (2005) – *A História do Capuchinho Vermelho Contada a Crianças e nem por isso por Manuel António Pina segundo Desenhos de Paula Rego*. Porto: Fundação Serralves.
- PINHEIRO, Patrícia (2009) – *O Gato das Botas*. Sintra: K Editora.
(2004) – *Contos Tradicionais. Histórias com moral*. Rio de Mouro: K Editora.
- PIÑON, Nélide (2007) *Vozes do Deserto*. Lisboa: Bertrand Editora.
- PIRES, Maria da Natividade Carvalho (2001) - *Pontes e Fronteiras. Da Literatura Tradicional à Literatura Contemporânea*. Coimbra: Faculdade de Letras.

PROPP, Vladimir (1983) – *Les racines historiques du conte merveilleux*. Paris: Gallimard.

(2000) - *Morfologia do Conto* (4ª edição). Lisboa: Vega.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (2003) - *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.

REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina M. (1994) - *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.

RESWEBER, Jean-Paul (2002) - *A Filosofia Dos Valores*. Coimbra: Almedina.

RICOEUR, Paul (2000) - *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Edições 70.

ROBERTS, Lynn (2001) – *Cenicienta. Uma história de amor Art Déco*. Barcelona : Lúmen

(2007) – *O Casquinho Vermelho*. Lisboa: Dinalivro

(2007) . *Rapunzel. Um conto de fadas do tempo do disco*. Lisboa: Dinalivro

ROMANO, Vicente (2006) - *A Formação da Mentalidade Submissa*. Porto: Deriva.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1966) - *Émile ou de l'éducation*. Paris: Flammarion.

SANTAGOSTINO, Paola (2004) - *Como contar un cuento e inventarse cientos*. Barcelona: Ediciones Obelisco.

SANTOS, Maria Emília Brederode (1985) - *Os Aprendizés de Pigmaleão*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

SAUSSURE, Ferdinand de (1992) – *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Dom Quixote.

SAUTMAN, Francesca (1989) - "Le Conte 425B: Rites de Mariage et Parcours Magique". *Merveilles & Contes / Marvels & Tales* May 1989, Special Issue on "Beauty and the Beast", pp. 28-44.

SAVATER, Fernando (1993) - *Ética para um Jovem*. Lisboa: Editorial Presença.

(2004 A) - *A Coragem de Escolher*. Lisboa: Dom Quixote.

(2004 B) - *Os Dez Mandamentos no Século XXI*. Lisboa: Dom Quixote.

(2006 A) - *A infância recuperada*. Porto: Ambar.

(2006 B) - *O Valor de Educar*. Lisboa: Dom Quixote.

SÉGUR, Comtesse (1991) – *Les Malheurs de Sophie*. (ilustrações de A. Pécoud), Paris : Hachette

(1994) – *Les Malheurs de Sophie*. (ilustrações de Vieira da Silva), Paris: Hachette

SENNE, René Le (1961) – *Traité de morale*. Paris : PUF.

SHAVIT, Zohar (2003) - *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.

SILVA, Agostinho da (2002) – *Textos Pedagógicos (I e II)*. s/l: Círculo de Leitores.

SILVA, Augusto Santos (1988) - *Entre a razão e o sentido. Durkheim, Weber e a Teoria das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

SIMONSEN, Michèle (1992) – *Perrault. Contes*. Paris: PUF

SIM-SIM, Inês (2009) – *O Ensino da Leitura: A Decifração*. s/l: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- SINGER, Peter (2002) – *Ética Prática*. Lisboa: Grádiva.
- (2004) – *Um só mundo*. Lisboa. Grádiva.
- (2006) - *Como havemos de viver? A ética numa época de individualismo*. Lisboa: Dinalivro.
- SKINNER, B. F. (2000) - *Para Além da Liberdade e da Dignidade*. Lisboa: Edições 70.
- SMALLMAN, Steve (2006) – *A Ovelhinha que Veio para o Jantar*. Lisboa: Dinalivro
- SOARES, Luísa Ducla (1982) – *O Dragão*. S.l.: Horizonte
- (2003) – *Seis Histórias às Avessas*. Porto: Civilização.
- (2007) – *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*. Porto: Civilização.
- SOARES, Maria de Lurdes Tavares, TOJAL, Maria Odete Tavares e BACELAR, Manuela (2003) - *Histórias de Longe e de Perto. Histórias, contos e lendas de povos que falam também português* (2ª edição). Prior Velho/Lisboa: Paulinas Editora/Secretariado Entreculturas- Presidência do Conselho de Ministros- Ministério da Educação.
- SORIANO, Marc (1968) – *Les Contes de Perrault. Culture savante et traditions populaires*. s/l: Gallimard.
- TATAR, Maria (org.) (1992) - *Off with their Heads! Fairytales and Culture of Childhood*, New Jersey: Princeton University Press.
- (2004)- *Contos de Fadas. Edição comentada e ilustrada*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- TISSERON, Serge (2004) - *As crianças e a violência nos ecrãs. A influência da televisão, cinema e jogos de computador nas crianças*. Porto: Ambar.
- TODOROV, Tzvetan (1977) - *Introdução à Literatura Fantástica*. Lisboa: Moraes Editores.
- TOSCANO, Ana Maria da Costa e GODSLAND, Shelley (orgs.) (2004) - *Mulheres Más. Percepção e Representações da Mulher Transgressora no Mundo Luso-Hispânico* (vol. I). Lisboa: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- TOLKIEN, J. R. R. (2001) – *O Senhor dos Anéis. A irmandade do anel*. Mem Martins: Europa-América.
- TORRADO, António (1985) – *A Bela Micaela e o Monstro da Pata Amarela*. Lisboa: Comunicação.
- (2003) - *Histórias tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* (vol.II). Porto: Civilização.
- (2004) – *Histórias tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*.
- (2005) – *O Príncipe com Orelhas de Burro*. Porto: Civilização.
- TORRADO, António e PACHITA e LUÍS (1987) - *O Menino Grão de Milho*. Lisboa: Editorial Comunicação.
- TORRADO, António e FARIA, Manuel Mouta (1992) - *A História da Carochinha e do infeliz João Ratão* (2ª edição). Porto: Editora Civilização.
- TRAÇA, Maria Emília (1992) - *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.
- TRANCOSO, Gonçalo Fernandes (1988) - *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*. Lisboa: Editora Passado e Presente.

- UTHER, Hans- Jöng - “*Fairy Tales as a Forerunner of European Children’s Literature. Cross-Border Fairytales Materials and Fairytale Motifs*” (artigo fotocopiado).
- VALA, Jorge e MONTEIRO, Maria Benedicta (coords.) (2004) - *Psicologia Social* (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALE, Fernando (2001) - *Contos Tradicionais dos Países Lusófonos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VELAY-VALLANTIN, Catherine (1993) - *L’histoire des contes*. s/l: Fayard.
- VIEIRA, Alice (1991) – *Fita, Pente e Espelho*. Lisboa: Caminho.
- (1991) – *Corre, Corre Cabacinha*. Lisboa: Caminho.
- (2006) – *A machadinha e a menina Tonta*. O Cordão Dourado. Lisboa: Caminho.
- VIGOTSKY, Lev (2009) – *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio d’Água.
- VIROUX-LENAERTS, Nicole (s.d.) – *Histórias que ajudam a crescer. Contos e actividades*. s.l.: Asa.
- WAAL, Frans de (2006) – *Primates and Philosophers. How Morality Evolved*. New Jersey : Princeton University Press.
- WARNER, Marina (1998) - *No Go the Bogeyman. Scaring, Lulling, and Making Mock*. London: Chatto & Windus.
- WEILL, Nicolas (2004) - *Que reste-t-il de nos tabous ?*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

WINTERSON, Jeannette (1990) – *Sexing the Cherry*. London: Vintage

YUBERO, Santiago, LARRAÑAGA, Elisa e CERRILLO (2004) - *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

ZIPES, Jack (1979) - *Breaking the Magic Spell. Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. London: Heinemann.

(1988) – *The Brothers Grimm. From Enchanted Forests to the Modern World*. New York/London : Routledge.

(1997) - *Happily Ever After. Fairy Tales, Children, and the Culture Industry*. New York/London: Routledge.

BIBLIOGRAFIA II - LIVROS SEM AUTORES IDENTIFICADOS

(1): (2009) – *Capuchinho vermelho* (livro+CD). Porto: Majora

(2:): (2009) - *Os três porquinhos*. Porto: Majora.

(3): (2009) – *Capuchinho vermelho*. Porto: Majora.

(4): (2008) – *O Gato das botas*. Lisboa: Dom Quixote.

(5) (2009) - *Branca de Neve* (livro + CD). Cascais: Vogais & Companhia.

(6): (2006) – *A Bela Adormecida*. Espanha: Everest editora.

OUTROS MATERIAIS

LAMBERT, Richard, RILSTONE, Andrews e WALLIS, James (1996) – *Il était une fois... Le jeu de Cartes pour Raconter des Histoires*. Paris: Halloween Concepts.

MEIRELES, Maria Teresa (Ideia de) (2003) – *A arca dos contos*. Lisboa: Apenas.

(2008) - *A arca dos contos*. Lisboa: Apenas

WADE, Gini (2009) – *O Livro dos Contos de Encantar. Jogos em 3 Dimensões*. Lisboa: Booksmile.

SITOLOGIA:

http://www.aualg.pt/siteimg/files/AAUALG/Documentos/Pelouros/Codigo_de_Praxe_da_Universidade_do_Algarve.pdf código de Praxe (UAlg)

<http://www.csiss.org/classics/content/13> Center for Spacially Integrates Social Science

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/lugares/naoverbal/proxemica.htm>
Universidade de Lisboa (Comunicação proxémica)

<http://www.luso-poemas.net/modules/news03/article.php?storyid=1002> Luso-Poemas

http://www.mediatrainingworldwide.com/not_for_bedtime.html Media Trainer World Center

<http://esna.ccbi.com.pt/file.php/1/LivroCompetenciasEssenciais.pdf> Currículo Nacional do Ensino Básico

<http://www.min-edu.pt/np3/94> Plano Nacional de Leitura

<http://www.min-edu.pt/np3/150> Lei de Bases do Sistema Educativo

<http://prince-of-persia.uk.ubi.com> Jogo de Computador