

## Agradecimentos

Este trabalho de investigação representa o culminar de um percurso, só possível graças à congregação de muitas vontades e contributos. Destaco em primeiro lugar o papel da minha orientadora científica, a Professora Doutora Cristina Vieira, a quem agradeço pela disponibilidade, pela partilha de conhecimentos imprescindíveis, pela orientação de rigor e exigência, pelo apoio prestado na construção desta dissertação em que tentei conciliar uma actividade profissional com as leituras e reflexões que sustentaram esta investigação.

Um agradecimento especial aos meus alunos, pela forma entusiástica com que abraçaram as actividades propostas.

Aos Encarregados de Educação dos alunos, por terem permitido a utilização dos trabalhos dos seus educandos.

À Carla, à Daniela, à Fátima, à Ilda, à Isabel Lopes, pela colaboração prestada e pela disponibilização de material bibliográfico por nós pesquisado.

À minha querida mãe e irmãos, pelo seu apoio e preocupação constantes.

Por último, e não menos importante, à minha família: minha filha pelas suas valiosas contribuições e incentivo, e ao meu filho, pela sua compreensão e pelo seu bom humor, que entre o enfado e o afago me souberam suportar nesta passagem, e que impacientemente me faziam notar que o quotidiano não era adiável, distribuo desculpas com agradecimentos, e espero que me relevem.

“Alcança quem não cansa”.  
(Ex-libris de Aquilino Ribeiro)

## Resumo

O presente trabalho consubstancia-se na problemática do contributo da literatura infantil na formação ética da criança e do jovem, pretendendo explorar as potencialidades da mesma neste âmbito. Dirigimos a nossa atenção aos benefícios da leitura de obras literárias infanto-juvenis na formação integral da criança, não só em relação à construção e enriquecimento da língua materna, mas também no que respeita a questões éticas, como o sentido de cooperação e de inter-ajuda, uma vez que a criança pode identificar-se com as várias personagens que interagem em contextos diferentes e que têm personalidades diferentes.

A partir de uma análise axiológica comparativa de três obras infanto-juvenis, “A Rapariguinha dos Fósforos”, de Hans Christian Andersen (1842), *Romance da Raposa*, de Aquilino Ribeiro (1924) e *A Casa das Bengalas*, de António Mota (1995) insertas nas recomendações do Plano Nacional de leitura para o 2º ciclo do Ensino Básico, pretendemos provar que as histórias, pertencendo a móveis ideológicos de épocas diferentes, encerram valores morais de diferentes modos, contribuindo, independentemente da época, para o desenvolvimento emocional e moral das crianças e jovens e para a sua formação ética. Este estudo axiológico foi testado em contexto de sala de aula, tendo nós, por conseguinte, adoptado vias pedagógica - didácticas conducentes à conclusão do nosso estudo.

Palavras-chave: literatura infanto-juvenil; criança; valor; ideologia; ética.

## Abstract

This work relies on the problematic issue of the contribution of children's literature in the ethical formation of children and youth, intending to exploit its potential in this area.

We direct our attention to the benefits of reading children's literature, which we consider to contribute to the personality development, not only in relation to the construction and enrichment of the mother tongue, but also with regard to ethical issues, such as a sense of cooperation and inter-help, since the child can identify with the various characters who interact in different contexts and have different personalities.

From a comparative axiological analysis of three literary works for children and teenagers," *A Rapariguinha dos Fósforos*", by Hans Christian Andersen, *A Casa das Bengalas*, by António Mota (1995) and the *Romance da Raposa*, by Aquilino Ribeiro (1924) inserts on the recommendations of the National Reading Plan for the 2nd cycle of basic education, we intend to prove that the stories belonging to the ideological reasons of different ages contain moral values in different way, which contribute, regardless of the time, for emotional and moral development of children and young people and for their ethical formation. This axiological study was tested in the context of the classroom, and we have, therefore, adopted pedagogical-didactic means conducive to the realization of our study.

Keywords: children's literature, child, value, ideology, ethics

## Índice

|   |           |
|---|-----------|
| Agradecimentos .....  | i         |
| Resumo .....  | iii       |
| Abstract.....   | iv        |
| <b>CAPÍTULO 1 - A CRIANÇA, A LITERATURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO PARA A ÉTICA: ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b> | <b>1</b>  |
| 1.1.    A criança e a literatura infantil.....  | 1         |
| 1.1.1.    Noção de criança e percurso da evolução dos direitos da criança .....                             | 1         |
| 1.1.2.    A criança como público de um tipo específico de literatura .....                                  | 5         |
| 1.1.3.    Origens da literatura infantil.....   | 8         |
| 1.1.4.    Noção e especificidades da literatura infantil .....  | 10        |
| 1.2.    Ética e literatura infantil .....   | 14        |
| 1.2.1.    Noção de ética, valor e ideologia .....   | 16        |
| 1.2.2.    A escola e a educação para os valores.....  | 19        |
| <b>CAPITULO 2 - ESTUDO COMPARATIVO DAS OBRAS SELECCIONADAS .....</b>  | <b>22</b> |
| 2.1.    Sinopse das obras.....  | 22        |
| 2.2.    Enquadramento histórico dos textos seleccionados .....  | 23        |
| 2.3.    Análise axiológica comparativa do corpus seleccionado .....   | 29        |
| 2.3.1.    Preâmbulo .....   | 29        |
| 2.3.2.    Os comportamentos das personagens.....  | 30        |
| 2.3.3.    O destino final das personagens .....   | 40        |
| 2.3.4.    Valores patentes e subjacentes às personagens .....   | 43        |
| 2.3.4.1.    Modalizações inerentes às personagens .....   | 43        |
| 2.3.4.2.    Avaliação normativa de acordo com a instância avaliativa .....                                  | 47        |
| 2.3.4.3.    Avaliação normativa de acordo com o critério temático .....                                     | 49        |
| 2.3.4.4.    Avaliação normativa de acordo com o critério axial .....  | 53        |
| 2.3.4.5.    Intencionalidades autorais .....  | 55        |
| <b>CAPITULO 3 - DESCRIÇÃO DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS EM CONTEXTO LECTIVO.....</b>          | <b>59</b> |
| 3.1.    Planificação das Actividades .....  | 59        |

|   |    |
|---|----|
| 3.2. Didáctica dos contos seleccionados ..... | 63 |
| REFLEXÃO FINAL.....                           | 71 |
| BIBLIOGRAFIA .....                            | 73 |

### **Índice de quadros**

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1- Quadro de valores .....                                  | 65 |
| Quadro 2- Quadro de respostas.....                                 | 66 |
| Quadro 3- Quadro de Valores .....                                  | 67 |
| Quadro 4 - Quadro síntese do verdadeiro sentido das palavras. .... | 67 |
| Quadro 5 - Quadro de valores.....                                  | 69 |
| Quadro 6 - A Voz Simbólica dos Textos .....                        | 70 |

## INTRODUÇÃO

### Justificação do tema

Nos dias que correm, constatamos que existe uma degradação de valores éticos e morais em todo o cenário social, determinada por questões culturais, económicas e tecnológicas que provocam um impacto directo na formação da criança. No caso da família desajustada ou na ausência desta, compete muitas vezes à escola, enquanto instituição, promover a formação integral do indivíduo, criando situações positivas, proporcionando momentos de reflexão nas crianças e nos jovens, trilhando caminhos para uma proposta de educação para a ética. Por este motivo, a apropriação da literatura infanto-juvenil por parte da escola (professores e alunos) surge como instrumento capaz de influenciar positivamente crianças e jovens, não só ao nível do desenvolvimento das suas competências cognitivas, linguísticas e literárias, mas também nos aspectos éticos e moral, através da leitura e da reflexão dialogada.

Desde os tempos mais remotos que a arte de contar histórias acompanha a existência do ser humano e da sua cultura: histórias ouvidas na nossa infância com atenção e expectativa, contadas pelos avós ou por qualquer outro familiar ou amigo, às vezes inventadas na hora, meio de improviso, vozes carregadas de afectividade que permanecem em nossa memória; histórias que perduram no tempo, fomentando a comunicação entre os povos, transmitindo experiências e valores.

No entanto, com a evolução da humanidade, também a produção cultural está sujeita a adaptações e actualizações, de acordo com as mudanças que ocorrem na sociedade. Assim sendo, podemos afirmar que a literatura infanto-juvenil espelha o modo como em cada época a criança foi considerada pela sociedade em que estava inserida. Exemplo disso é o caso de Hans Christian Andersen (1805-1875), considerado o patrono da literatura infantil e o responsável pelo novo sentido dado aos desejos e fantasias contidas nas narrativas. Os seus contos ensinam algo muito valioso que a humanidade actual tanto carece: o amor, através da descrição quase exacerbada de sofrimentos, instigados pelas indiferenças humanas, misérias e conceitos rigorosos de moral e ética vigentes na época. Já *O Romance da Raposa*, de Aquilino Ribeiro (1885-1963), publicado em 1924 e dedicado ao seu filho, Aníbal, não apresenta uma vertente tão explicitamente moralizante. Aquilino Ribeiro recorre a alguns elementos do vasto acervo da tradição literária (culto e popular) para alcançar o seu propósito: escrever para crianças. E fá-lo com êxito. Em *O Romance da Raposa*, o autor recorre ao mundo animal, conferindo à narrativa ritmo, humor e musicalidade, ao mesmo tempo que utiliza uma linguagem convertida em autêntico brinquedo poético. O leitor percebe que subjacente a esta obra dirigida particularmente (mas não em exclusivo) às crianças está o fito de divertir e de apelar para a alegria da vida. É esta a mensagem que ele passa à sua filha e mais tarde à sua neta. Paralelamente, e já na época contemporânea, também o escritor António Mota

alerta para certos valores, como acontece em *A Casa das Bengalas* (2002), em que a figura do adulto, em especial o avô, é revalorizada como centro de afectos e de conhecimentos. O avô é a figura na história que transmite a mensagem de que a vida é uma passagem e de que depressa envelhecemos, começando, assim, a nossa decadência como seres humanos, não significando com isso que mereçam ser menos bem tratados.

A pertinência do presente estudo prende-se com o facto de, na nossa carreira docente, lidarmos diariamente com crianças e jovens e constatarmos a conjectura social actual, em que muitos valores morais e éticos válidos, como o respeito pela vida e pela velhice e a valorização dos afectos, se estão a perder num sistema sócio-económico ocidental que apela à competitividade, ao individualismo e ao hedonismo consumista, em aparente vertigem de aceleração de ritmos de vida. Deste modo, julgamos ser interessante recorrer à literatura infanto-juvenil para reacender alguns desses valores essenciais para o desenvolvimento e formação ética das nossas crianças e jovens.

Face ao explanado e na ânsia cultura Portuguesa e cultura dinamarquesa de se aprofundar esta temática, impôs-se como critério elegeer obras nas quais a literatura e as questões sociais, culturais e éticas se cruzem.

A selecção do *corpus* obedeceu ao nosso gosto pessoal, pois só uma adesão perfeita entre o professor e o livro conduzirá a uma boa recepção por parte dos alunos e ao sucesso da prática pedagógica. Além disso, trata-se de obras que, apesar de serem de épocas e culturas diferentes, têm como público-alvo a criança e o jovem. As inferências possíveis sobre os valores éticos em épocas e lugares diferentes são exercícios interessantes para quem tem sede de saber. A nosso ver, o estudo comparativo de textos literários que abordem temáticas semelhantes, de épocas e culturas diferentes geram intertextualidades curiosas do ponto de vista pedagógico-didáctico.

## Objectivos

A presente dissertação tem como objectivo geral analisar a carga ideológica que a literatura pode ter, vendo em que medida a literatura infanto-juvenil, isto é, a literatura escrita tendo como particular destinatário a criança e o jovem, espelha ou não valores sociais e éticos e como pode ser usada positivamente para transmitir esses mesmos valores. Colocaremos em confronto três obras da literatura infanto-juvenil pertencentes a épocas e culturas diversas (séculos XIX e XX, cultura portuguesa e cultura dinamarquesa) para aferir das possíveis semelhanças e diferenças entre o modo e o grau de inscrição de valores éticos nessas mesmas narrativas. Assim, é nosso intuito explorar até que ponto as crianças ao serem confrontadas com as acções das personagens dos textos seleccionados, enfrentando questões sobre o que acreditam ser “bom” ou “mau”, “certo”, ou “errado”, iniciam o seu processo de construção de valores morais.

Esperamos contribuir para ilustrar como a conquista de um espaço diferenciado para a literatura infantil, no interior do polissistema literário, se articulou com o reconhecimento de um leitor intérprete infantil, definido como dotado de características distintas do leitor-intérprete adulto.

## METODOLOGIA

Em termos metodológicos, iniciaremos o nosso trabalho com leituras teóricas sobre conceitos-chave para esta temática, como «valor», «ideologia», «ética» e «literatura infantil», vendo em concreto a origem e as especificidades deste tipo de literatura e a sua relação com o contexto histórico para compreender o dinamismo dos valores sociais, uma vez que partimos do princípio de que o texto e ideologia estão dependentes do contexto histórico-cultural (Vieira, 2008: 345-359 e 548-556). Assim, veremos, por exemplo, o percurso dos direitos da criança e o próprio amadurecimento da noção de «criança». Pesquisaremos sobre a importância do imaginário na relação das crianças com o mundo e sobre o papel da literatura no desenvolvimento das competências linguísticas, literárias, mas também sócio-emocionais e morais das crianças e jovens. Neste âmbito, faremos algumas leituras teóricas sobre a importância da escola na educação para os valores éticos e consultaremos os objectivos do Plano Nacional de Leitura, uma vez que todos os textos seleccionados constam no PNL (Plano Nacional de Leitura). De seguida, investigaremos e reflectiremos sobre o modo de transmissão de mensagens ideológicas.

A todas estas leituras teóricas seguir-se-á uma leitura imanente, porque aturada às narrativas, mas também teremos em conta os aspectos “exteriores”, isto é, os factores semióticos-contextuais, pois a forma, como afirma Elizabeth Fox-Genovese, varia “de acordo com o texto, a cultura, e o contexto histórico” (2001: 34) Então, aplicaremos o conhecimento teórico adquirido na análise comparativa, isto é, seguindo uma metodologia comparativista de cotejo das diferenças e das semelhanças intertextuais (Buescu, 2001: 83-96) dos comportamentos das personagens dos textos seleccionados, avaliando-os em termos axiológicos (Vieira, 2008: 345-464), tendo sempre em conta o contexto histórico e social em que esses textos se inserem.

Paralelamente, iremos desenvolver algumas actividades em contexto de sala de aula, a partir da leitura e análise do *corpus* seleccionado, de modo a promover uma educação para os valores éticos. Serão realizadas actividades em que é proposto às crianças identificarem os vários temas presentes nas obras e procederem à sua respectiva justificação; reconhecerem o valor moral intrínseco nas histórias seleccionadas, dissertarem sobre ele, ou em alternativa, criarem uma história a partir de um dos temas, recriarem um conto ou construirão poemas. A partir dos resultados, far-se-á a reflexão final. Os resultados destas actividades serão

igualmente objecto de análise nesta dissertação e os trabalhos mais pertinentes dos alunos serão a ela anexados.

# CAPÍTULO 1 - A CRIANÇA, A LITERATURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO PARA A ÉTICA: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1.1. A criança e a literatura infantil

### 1.1.1. Noção de criança e percurso da evolução dos direitos da criança

O conceito de “criança” que temos na actualidade é relativamente recente, se o compararmos com a história da humanidade. Derivado do latim *creantia*, -ae, o termo *criança* surge no Dicionário *Houaiss* (2002, 2º Vol.: 1126) como “ser humano que se encontra na fase da infância, indivíduo que se encontra na fase que vai do nascimento à puberdade; ser humano que não é adulto; pessoa jovem (ainda não fez 18 anos): rebento; que ou aquele que age infantilmente; menino de peito”. Esta é a ideia que ainda permanece sobre a criança.

Etimologicamente, *infância* deriva do latim *infans*, que significa ‘aquele que não fala’ (2002, 4º Vol.: 2090), o que não é de toda verdade, pois por volta dos dois ou três anos a criança já domina um vasto reportório linguístico, permitindo que ela comunique com o seu semelhante. Podemos então deduzir a falácia contida na raiz etimológica. Todavia, percebe-se o significado da palavra, pois a criança no mundo antigo não tinha direito a voz, isto é, não tinha direitos nem opinião sobre a sua vida. É que desde a Antiguidade até à Idade Moderna, a criança não tinha capacidade de ser, estar ou actuar como criança, sendo vista apenas como um ser sem valor, moldado pelo adulto, que era inclusivamente obrigada a casar quando os pais decidiam e com quem decidiam, além de ser forçada a trabalhar desde cedo, no caso de pertencer ao povo, sendo essa condição considerada legal e normal (Àries, 1979).

As considerações de Jung sobre a criança remetem-nos para a criança arquetipal como manifestação dominante do inconsciente colectivo, definindo-se este como uma faixa intrapsíquica e interpísica, repleto de material de motivos de forte carga emotiva comuns a toda a humanidade. Este “não se desenvolve individualmente, mas é herdado” (Jung, 1976: 54). Os arquétipos representam símbolos partilhados, como a criança, o guerreiro, o ancião, o sábio, a grande alimentadora ou o eterno feminino. Obras de arte, fantasias, sonhos, enfim, toda a produção cultural manifestada pelo homem, podem materializar estes arquétipos.

Tendo em conta que cada ser humano transporta em si uma história pessoal e uma herança filogenética, Jung considera a criança arquetipal como manifestação do inconsciente

colectivo. Como tal, começa por distinguir *arquétipos* de *imagens primordiais*, sendo que os primeiros são imagens psíquicas do inconsciente colectivo que são património comum de toda a humanidade, ao passo que as *imagens primordiais* ou *arquetípicas* são representações dos arquétipos na consciência. Na sua perspectiva, a criança arquetipal é vista como “representação do aspecto infantil pré-consciente da alma colectiva” (1976: 162), isto é, como manifestação da criança que todos encerramos em nós, mas também como uma forma codificada da vivência colectiva que a humanidade tem em relação à criança. O mesmo se aplica à representação mitológica da infância:

A representação mitológica da criança não é textualmente uma cópia da “criança” empírica, mas um símbolo claramente reconhecido como tal: trata-se de uma criança divina, miraculosa, - não de uma criança humana - de uma criança procriada, colocada no mundo e criada em circunstâncias realmente extraordinárias. As suas aventuras e gestos são tão monstruosos como a sua natureza e a constituição do seu corpo. É unicamente em função das suas qualidades não empíricas que se torna necessário falar de um “tema da criança”. Além disso “a criança” mitológica também aparece sob forma de deus gigante, de “polegarzinho”, [poucet no original], de animal, etc., o que indica que não se trata de uma casualidade racional ou de uma criança concreta. O mesmo argumento vale para os arquétipos do “pai” ou da “mãe” que são igualmente símbolos irracionais da mitologia (1976: 162).

Jung distingue a figura arquetipal da criança partindo duma base de características de contraste, sendo que essa figura assenta na futurização, no abandono, na invencibilidade, na inocência, na divinização ou heroicização, no hermafroditismo.

Esclarecemos, agora sumariamente, tais características definidoras de criança na teoria junguiana. Quanto à futurização, a criança arquetipal representa o futuro em potência. Ela pode significar, no processo de individuação, a transformação futura da personalidade, a síntese dos elementos conscientes e inconscientes da personalidade. Por isso compreende-se que ela seja um símbolo da totalidade e da harmonia psíquica - o “Si - Mesmo” (*das Selbst*) e que se afirme como um símbolo mediador, salvador e reunificador de contrastes (1976: 163 - 165). Por outro lado, o estado de abandono também caracteriza a criança arquetipal. Segundo Jung, o abandono significa “a exposição, o colocar em perigo”. É que, para este autor, a criança significa qualquer coisa que aspira à independência. Ela não o poderá fazer sem se separar da origem: o abandono é portanto condição necessária e não somente sintoma” (1976: 169). O estado de “abandono” permite à criança atingir a sua maturidade e desenvolver a sua personalidade. Jung designou este processo de *Individuação*, que tem como principal objectivo a síntese de Si - Mesmo (*das Selbst*) (1976: 165).

No que concerne à *Invencibilidade* da criança arquetipal, Jung considera que a “criança é o abandono, o desamparado e ao mesmo tempo o divinamente poderoso; ela é o início insignificante, duvidoso, e o fim triunfante. A ‘eterna criança’ no homem é uma experiência indescritível; um estado de inadaptação, uma desvantagem e uma prerrogativa divinas; em último lugar, um imponderável que determina o valor ou a falta de valor fundamentais de uma personalidade” (1976: 179). Isto é, apesar da sua fragilidade, porque sujeita a perigos de

vária ordem, ela sente-se “divina” e como tal dispõe de capacidades e de dons que a ajudam a enfrentar todos os obstáculos e perigos e a recuperar energia de forma a defender-se. Como divina, a criança arquetipal representa o inconsciente colectivo ainda não humanizado; como heróica, abrange no seu aspecto sobrenatural a essência humana e “representa portanto uma síntese do inconsciente (‘divino’ quer dizer ainda não humanizado) com o consciente humano” (1976: 167). Esta “divindade” infantil pode apresentar-se sob a forma de emoções contraditórias, ou ainda sob a forma de sintomas físicos. Este traço da criança deseja o reconhecimento, mas quando este lhe é negado, tal acarreta consequências em estado adulto, como a perda de auto-estima e maior apetência para o sofrimento (1976: 166-168).

Por fim, o hermafroditismo da criança arquetipal advém da plasticidade e da pregnância simbólicas da criança em sintetizar e em reunir os contrastes: “O hermafroditismo não significa outra coisa do que a reunião dos contrastes mais fortes e mais marcantes” (1976: 174)”. Esta característica evoca, na sua qualidade simbólica, tanto os deuses bissexuais e criadores do mundo de várias mitologias como a androginização, quer na sua dimensão mítica, quer na sua dimensão arquetípica: o andrógino, bem explicado no famoso diálogo platónico *O Banquete* ou *Do Amor* enquanto expressão da totalidade (coincidência e harmonia dos contrários) simboliza a perfeição das origens, o estado primordial não condicionado (a total autonomia), a espontaneidade, a força a liberdade (Libis, 1980, 1986, e Eliade, 1981 a).

Os termos *criança* e *infância* estão obviamente interligados. Nada mais natural que a criança se afirme como um ser do “início” e um ser do “fim”. Jung explica:

Psicologicamente, esta afirmação significa que a criança simboliza a natureza pré-consciente e pós-consciente do homem. A sua natureza pré-consciente é o estado inconsciente da primeira infância; a sua natureza pós-consciente é uma antecipação, por analogia, para além da morte (1976: 178).

Este estado inconsciente da primeira infância corresponde à inocência primigénia do *estado edénico* - estado antes da queda, isto é, antes do pecado original (Chevalier & Cheerbrant, (1997: 404). Neste contexto para Mirce Eliade, a infância é sinónimo de espontaneidade, de não-conhecimento, de não-diferenciação, de identidade e de simplicidade própria do estado natural, atributos próprios da Idade de Ouro ou mesmo do Paraíso Perdido (Eliade, 1981b: 70).

Noutra perspectiva, desta feita mais histórica do que psicanalítica ou mitológica, Philippe Ariès também analisou a criança e a infância. O historiador problematiza alterações que o conceito de criança sofreu ao longo da História. Assim, Ariès traça três momentos da história da humanidade que demarcaram as diferentes concepções de infância: a Antiguidade (séculos XIII-XVIII), o início da Revolução Industrial (século XVIII) e a Actualidade.

Ariès refere que “na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir em solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (1979: 156), isto é, a criança ao ingressar na sociedade dos adultos, tornava-se um adulto em miniatura e passava a viver como tal. Segundo o mesmo estudioso, no século XVIII,

com o início da revolução industrial, a sociedade passa a valorizar a sua inocência, portanto, separa-a da vida dos adultos, sendo educada em instituições escolares sob os cuidados dos preceptores (professores). No terceiro período, o da actualidade, a criança começa a ocupar um lugar privilegiado no seio familiar. Desta forma, constata-se que as transformações na estrutura social, na organização familiar alteram o conceito de infância. Não se sabia o que representava a criança até ao século XVIII, uma vez que ela não se diferenciava até então do adulto. Com a revolução industrial surge a necessidade de escolarizar as crianças e de as preparar para o futuro, e esse é o olhar que perdura até aos dias de hoje. Charles Dickens em *Oliver Twist*, o primeiro romance em inglês a apresentar uma criança como protagonista, apresenta um olhar denunciador e questionador da sociedade, indiferente ao abandono, ao sofrimento e à penúria infantil. Esta obra reflecte ainda os efeitos da industrialização na Inglaterra do século XIX.

Catarina Tomás (2009: 18), em conferência intitulada “FAMÍLIA; lugares do lume”, inserida num ciclo de conferências sobre os Direitos da Criança, organizado em Castelo Branco, manifesta a sua enorme inquietude relativamente à falta de investimento público para a infância, realçando que, apesar da qualidade de vida das crianças portuguesas estar abaixo da média comparativamente às crianças dos países baixos, Portugal, segundo o Relatório “Childhood Decides”, é um dos países da OCDE que menos investe no sector infantil até aos cinco anos. Eis a reflexão deixada por Catarina Tomás ao abordar esta temática “ Será o século XXI o tempo - espaço da promoção e da garantia dos direitos da criança?” (2009: 18) ou “um período, em que os direitos específicos de um grupo social se constroem à custa de outros direitos?” (2009: 18). A mesma autora relembra que apesar de a ONU ter proclamado a Declaração Universal dos Direitos do Homem a 10 de Dezembro de 1948, só em 1959 é que a Assembleia Geral da Nações Unidas promulgou a Declaração dos Direitos da Criança. 1979 foi também um ano importante, na medida em que nessa altura se comemorou o Ano Internacional da Criança. Todavia, só a 20 de Novembro de 1989 é que as Nações Unidas adoptaram, por unanimidade, a Convenção sobre os Direitos da criança (CDC), documento que enuncia um vasto conjunto de direitos fundamentais - os direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais - de todas as crianças, bem como as respectivas disposições para que aqueles sejam aplicados. É a partir desta altura que a criança é considerada como cidadão capaz de ser titular de direitos. Portugal ratificou a Convenção a 21 de Setembro de 1990. Esta assenta em quatro pilares fundamentais que estão relacionados com todos os outros direitos das crianças: a não discriminação; a consideração prioritária do interesse superior da criança; a sobrevivência e o desenvolvimento, o que implica a garantia de serviços básicos e a igualdade de oportunidades e o respeito pela opinião da criança<sup>1</sup>. Para melhor realizar os objectivos da CDC, a Assembleia Geral da ONU adoptou a 25 de Maio de 2000 dois protocolos facultativos: um, relativo à venda de crianças, prostituição e pornografia infantis (ratificado

---

<sup>1</sup> <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&=2> (consultado em 2/04/2011)

por Portugal a 16 de Maio de 2003) e outro sobre os Direitos de crianças em conflitos armados (ratificado por Portugal a 19 de Agosto de 2003).

Paralelamente, a UNICEF procura contribuir para a defesa dos direitos das crianças a nível internacional, ainda que aquela esteja muito aquém do desejável. É preciso notar que o sétimo direito da Declaração dos Direitos da Criança preconiza “uma educação que favoreça a sua cultura geral e lhe permita desenvolver as suas aptidões e o seu juízo individual, o seu sentido de responsabilidade moral e social e chegar a ser um membro útil à sociedade”<sup>2</sup>, o que pressupõe os meios para que a criança ela se possa reconhecer a si mesma, reconhecer o mundo que a rodeia, para nele inter-agir.

### **1.1.2. A criança como público de um tipo específico de literatura**

Desde sempre que o acto de contar histórias encantou aqueles que as ouviam. As histórias transportam-nos para um mundo mágico, de fantasia, no qual podemos dar asas à imaginação e à criatividade. Todos nós retemos na memória histórias ouvidas na infância com atenção e expectativa. As crianças que ouvem histórias desde pequeninas descobrem em si histórias semelhantes àsquelas que lhes eram contadas. Elas são importantes na medida em que estimulam a sua imaginação, as ajudam a trilhar novos caminhos, levando-as a penetrar num mundo de faz de conta; mas também iluminam o seu íntimo, desfazendo medos, reduzindo ansiedades, ajudando-as a construir uma identidade (cf. Mesquita, 2002: 22 - 25 e 86) Logo, o contacto da criança com o mundo literário é indispensável para a sua formação enquanto ser humano.

Na perspectiva de Betty Coelho (cf. Azevedo, 2007a: 641), “a história é um importante alimento da imaginação, pois permite a auto-identificação, favorecendo a criança a aceitar situações desagradáveis e resolver certos conflitos”. O mesmo refere Bettelheim:

Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção da criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturba (1984: 11).

Tal como os mitos fazem parte do manancial da cultura humana, também a magia das histórias transforma e enriquece a vida da criança, no passado, no presente e no futuro. De facto, graças a um contacto com os livros, o jovem leitor aprende a configurar-se como participante activo na construção de significados, para além de expandir o seu saber acerca do mundo que o rodeia. Mas vejamos o percurso da literatura infantil através dos tempos.

Até ao século XIX, não havia literatura composta especificamente para crianças. Os contos populares “A Bela Adormecida” ou “O Polegarzinho”, eram destinados também a

---

<sup>2</sup> <http://afilosofia.no.sapo.pt/cidadania1a.htm> (consultado em 2/04/2011)

adultos, como é visível no título da antologia organizada pelos irmãos Grimm, *Kinder-und Hausmärchen* (*Contos de Crianças e do Lar*, na tradução), datada de 1812. Em meados do século XVII, surge pela primeira vez a necessidade de se criar uma literatura para um destinatário específico: a criança. Todavia, é a partir do século XVIII que certos escritores como Madame Leprince de Beaumont (1711-1780), Berquin (1749-1791) e Madame de Genlis (1749-1830), começam a olhar para a criança sob um prisma diferente, apontando os seus talentos numa direcção cuja literatura servisse os interesses dos leitores mais jovens, apesar de muitas dessas obras nem sempre serem escritas a pensar nesse público (cf. Barreto, 1998: 19-20). Só no decorrer dos séculos XIX e XX é que as crianças e jovens são objecto de uma nova atenção, no seio da família e fora dela, como o mundo do trabalho, a literatura, a arte. É neste contexto de crescente evolução e transformação social que as crianças passam a ser mais valorizadas e entendidas como tal, com as suas características próprias - transitórias, mas identificáveis - com necessidades específicas e possuindo direitos. Nesta nova dimensão, em que a criança é vista como um ser humano em desenvolvimento, e não como *homúnculo* (Rocha, 1984: 24), poder-se-á afirmar que a literatura infantil, que tem como público-alvo a criança, muito tem contribuído para o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, pessoal e ético e complementarmente Fernando Fraga Azevedo refere que os textos literários funcionam estrategicamente como veículos de iniciação da criança no domínio dos códigos estético-culturais e valores simbólico-axiológicos de uma comunidade (2004: 13-17). Exemplos disso são as obras: *Tom Sawyer* (1876) e *Huckleberry Finn* (1885), do norte americano Mark Twain, *Oliver Twist* (1838) e *David Copperfield* (1849), de Charles Dickens, e os contos de Andersen (1835).

A criança é, desde a sua infância, uma exploradora nata da linguagem, que se compraz com jogos rítmicos e sonoros que a língua lhe pode proporcionar. Paralelamente, também o texto literário constitui um dos primeiros veículos de acesso à fruição da linguagem e das suas potencialidades expressivas. De facto, os textos literários, especialmente os que fazem parte do património oral, são indiscutivelmente os primeiros “agentes” de uma socialização linguística, cultural e estética. Histórias que nos dias de hoje se consideram como endereçadas exclusivamente às crianças provêm desse manancial da literatura tradicional, de cariz oral (cf. Rocha, 1984: 21).

A criança em crescimento necessita de entender o mundo no qual vive e relacionar-se com as pessoas de forma mais satisfatória e significativa. Assim sendo, a literatura para crianças é uma forma de comunicação literária *sui generis* adequada a um público leitor muito específico e explícito - a criança - situado nos estádios sensório-motor, pré-operacional e das operações concretas (Bastos, 1999: 35) com características específicas relativamente à literatura destinada a leitores mais velhos, situados na fase das operações formais (Bastos, 1999: 36). Por isso, para Juan Cervera (1991) as obras de literatura tradicional de expressão oral e da literatura dita de fronteira, que, embora não fossem escritas a pensar nos mais novos, acabaram, por razões diversas, por se divulgar como tal, constituem a *literatura anexada*. Assim sucedeu, por exemplo, com *As Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift,

mais tarde anexadas à literatura infanto-juvenil, na sua origem não foram escritas a pensar nos mais jovens. Na verdade, é na entidade receptora que a literatura infantil encontra a sua especificidade (Azevedo, 2006: 12).

Um dos traços que evidencia esta forma de comunicação é a relação triádica que se estabelece entre o leitor e o texto (2006: 12), ou seja, a necessidade de intervenção de um adulto mediador, o qual, de uma forma afectiva e educativa, interage com a criança, na selecção dos livros que irá ler. Neste processo, a criança vai-se apropriando ao seu modo dos níveis cognitivos, perceptivos e linguísticos do objecto que tem em sua posse, também muito graças à “componente icónica”, que se articula “significativamente com o texto verbal” (2006: 13). De facto, a ilustração detém grande importância no mundo do livro infantil, principalmente para a criança iletrada, uma vez que ao facilitar “uma leitura simultaneamente intelectual e emocional, constitui um elemento susceptível de auxiliar decisivamente o leitor a participar cooperativamente no texto e a transformá-lo de acordo com as suas experiências” (2006: 13). De tal importância é a ilustração na literatura infantil que o nome do(a) ilustrador(a) vem sempre na capa do livro infantil, a par do do(a) autor(a) do texto, havendo hoje prémios específicos para a ilustração no âmbito da literatura infantil. Por exemplo, Benjamim Rabier e Artur Correia são os ilustradores do *Romance da Raposa*, de Aquilino Ribeiro, tendo o segundo ilustrado a versão em banda desenhada.

O reconhecimento da importância do leitor criança no sistema de circulação da literatura infantil configura a óptica a partir da qual se torna viável a abordagem dos textos:

os avanços no campo da psicologia infantil provocam alterações no estatuto da criança em sociedade e também na natureza dos livros que a sociedade adulta faz e propõe às crianças (Rocha, 1984: 24).

É para um a melhor compreensão da dialéctica criança/livro torna-se necessário a recolha de dados sobre este binómio. Os temas da literatura infanto-juvenil, ao mesmo tempo que respeitam os estádios de desenvolvimento do seu leitor inexperiente, vão ao encontro dos interesses e inquietações do ser em desenvolvimento (criança ou adolescente), não existindo quaisquer constrangimentos ou restrições a esse nível por parte dos escritores. Todavia, estes seguem certas normas já convencionadas e utilizam “os códigos e os signos do sistema” (Diogo, 1994: 12), cumprindo regras quanto à forma e conteúdo. A temática das narrativas para crianças tem de ter em conta a especificidade do destinatário, um ser para quem a ficção é capaz de encontrar respostas para a necessidade de compreender o mundo.

É indiscutível a preocupação de todos os que se debruçam no campo da literatura infantil e juvenil: pais, professores, educadores, bibliotecários, escritores, livreiros e editores, mas não menos importante é o seu leitor, ou seja, o público-alvo a que a mesma se direcciona. Por isso, devemos “estar em alerta para questões humanas e sociais que se cruzam de forma incontornável” (Azevedo, 2007a: 67), porque é através da leitura que o ser humano adquire maior autonomia e liberdade pessoal, tornando-se um cidadão mais interventivo e

socialmente mais participativo. No entanto, “para além da formação cívica e social e ética, outra preocupação não menos exigente se nos afigura: a necessidade de exercitar o espírito crítico” (2007a: 68). De facto, o acto de ler histórias só será profícuo se estimular a imaginação e permitir uma efectiva fruição estética.

### 1.1.3. Origens da literatura infantil

Na génese da literatura infantil estará a literatura popular e tradicional. Remontando a tempos não possíveis de determinar com exactidão, a literatura popular era essencialmente de expressão oral e destinava-se a toda a família e não apenas às crianças. Assumia um carácter moralista cujas funções eram ensinar regras sociais e incutir valores, acabando assim, por preparar a criança para a vida adulta. Como eram histórias de conteúdo fantástico e maravilhoso, depressa atraíram as crianças, que lentamente se foram apropriando delas. Segundo Garcia Barreto, “as fábulas, os mitos, os contos maravilhosos, as novelas de cavalaria e os contos de fadas transmitidos oralmente constituíram a pré-história da literatura infanto-juvenil” (1998: 15-16).

No século XVII, em França, Jean de la Fontaine publica o seu livro de fábulas recolhidas das obras de Esopo e de Fedro. Charles Perrault, na mesma época, produz a sua obra-prima, *Contos da Mãe Gansa-Histórias e Contos do Tempo Passado* (1691-169), uma recolha de contos populares adaptados ao gosto da corte francesa, público-alvo do antólogo. Ainda em França, pioneiro da literatura infantil, François Fénelon, escreve o primeiro livro destinado a uma criança, o neto de Luís XIV, sendo as *Aventuras de Telémaco* são uma obra pedagógica e didáctica.

No século XVIII surgem os romances *As Aventuras de Robinson Crusó* (1719), de Daniel Defoe e *As Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift que embora tenham sido escritas para adultos, depressa foram assimiladas pelas crianças. No século XIX, com a revolução industrial, as transformações tecnológicas e sociais daí advindas, a literatura para as crianças ganha uma nova dimensão. Fazem a sua aparição os contos dos Irmãos Grimm (1812) e de Hans Christian Andersen (1835); as *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1862), de Lewis Carol; *Pinocchio* (1883), de Collodi (Carlos Lorenzini), *Oliver Twist* (1839), de Charles Dickens; os *Desastres de Sofia*, da Condessa de Ségur (1864) (cf. Barreto, 1998: 30), entre outras que se destacaram pelas suas funções “didáctico-moralizantes” (cf. Rocha, 1984: 46).

Em Portugal, é a partir da década de 70 do século XIX que se assiste à edição de obras para crianças, escritas por autores como Guerra Junqueiro - *Contos para a Infância* -, Pinheiro Chagas - *A História Alegre de Portugal* e Adolfo Coelho - *Contos Tradicionais para as Crianças*. Destacam-se ainda as traduções, e “os autores mais editados são agora Hans Christian Andersen e a Condessa de Ségur alternando com os contos tradicionais” (Rocha, 1984: 51). Também a poesia feita a pensar num público infantil conhece alguma expansão. A poesia de João de Deus chega até às crianças pela “fluidez do estilo, o pictórico do imagético e a

simplicidade dos temas” (Rocha, 1984: 53). O surgimento dos livros de humor e de fantasia marca os meados do século XIX, período da literatura infantil granjeado com o epíteto de “idade de ouro”, o qual se prolongou até às primeiras décadas do século XX (Colomer, 1999). Já no final desta centúria, início do século XX, sobressai a escritora e pedagoga Ana de Castro Osório, com livros destinados aos mais novos. A sua obra apresenta “duas vertentes: a adaptação de contos tradicionais e trabalhos originais de qualidade” (Bastos, 1999: 42). A década de 50 do século XX é marcada por uma nova geração de escritores com vários estilos e tendências diversas: Sophia de Mello Breyner Andersen, Matilde Rosa Araújo, Ricardo Alberty, Ilse Losa, entre outros. Une-os “uma atenção particular pela criança e por uma literatura que se lhes dirige sem infantilismos e em que a qualidade é requisito fundamental” (Rocha, 1999: 45). Na dobra dos anos 60 para os 70 acrescem as obras onde a exploração do humor, da sátira e do *nonsense* conquistam os pequenos leitores. Daí em diante, assiste-se ao aumento de livros para crianças e ao surgimento de novos escritores: Alice Vieira, Álvaro Magalhães, Carlos Correia, Alexandre Torrado, António Mota são alguns dos nomes de referência no campo dos livros de grande qualidade para os leitores mais jovens.

A ilustração das histórias é também um fenómeno recente no panorama cultural e acompanha uma mutação histórica: passou-se do domínio da oralidade para o domínio da escrita. No século XVI, João de Barros “associa a imagem ao código escrito” (Rocha, 1984: 29). Fénelon, em França, incentiva o recurso à ilustração nos livros destinados aos jovens. No século XVIII circulam livros com gravuras em metal e em madeira. No século XIX a litografia e a impressão a quatro cores colocam em destaque as obras de Gustavo Doré, Kate Greenway, Caldecott, Beatrice Potter entre outros (Rocha, 1984: 29). Outro importante invento do século XIX é a fotografia (1839), que, por seu realismo, fez com que ilustradores se voltassem mais ao estímulo à imaginação do que ao realismo. No início do século XX surge no ocidente a serigrafia, aumentando substancialmente as possibilidades técnicas de reprodução ao ilustrador. Merecem destaque as diversas reedições de clássicos, como as histórias dos Irmãos Grimm, ilustradas por Arthur Rendak, Edmund Dulac e Key Nielsen, a história da “Menina dos fósforos”, de Hans Christian Andersen ilustrada por Georges Lemoine (Mesquita, 2002: 192), as quais apresentam traços específico e originalidade de uma grande criação, fazendo apelo à fantasia e ao imaginário. O final do século é marcado pela grande variedade de estilos de ilustrações, estimulada pelo desenvolvimento tecnológico na área editorial, para além do aparecimento das *media* digitais, como revistas, jornais e livros electrónicos e websites que possibilitaram novos campos de actuação aos ilustradores.

A ilustração detém, pois, grande importância no mundo do livro destinada aos pequenos e jovens leitores por facilitar a percepção semântica do seu conteúdo, para além de lhes aguçar a imaginação. Quanto mais sugestivas e artísticas forem as imagens, maior mobilidade interpretativa terá a criança. Na época contemporânea, o trabalho de cada artista corresponde também a um projecto de vida pessoal que engloba a totalidade da sua visão do mundo. Exemplos disso são os trabalhos de Maria Keil, que ilustrou o livro *A noite de Natal*,

de Sophia de Mello Breyner Andersen, além de ilustrar e fazer desenhos para dezenas de outros livros de escritores como Alice Vieira, Alexandre Honrado, Aquilino Ribeiro e Matilde Rosa Araújo; Fausto Bruno de Oliveira foi o ilustrador do romance *A Gesta do Magriço* de Alexandre Honrado e Tomás Leal da Câmara ilustrou os contos para crianças de Ana de Castro Osório, o que lhe terá despertado o interesse pelos assuntos infantis<sup>3</sup>.

Por outro lado, o aparecimento de várias iniciativas, tais como a atribuição de galardões literários como o prémio Gulbenkian para a literatura infantil, o alargamento da rede de bibliotecas públicas com salas específicas para crianças e jovens, onde são dinamizadas sessões de leitura, a criação de associações e organismos ligados ao livro e à leitura e o decréscimo do custo dos livros infantis são alguns dos factores que muito têm contribuído para o incremento e divulgação da literatura infantil. Nos tempos coevos, apesar da eclosão tecnológica, os livros continuarão a ser indispensáveis para definir os afectos, os sentidos envolvidos na relação leitor texto, pois, como afirma Saramago, “ Pode-se chorar em cima das páginas de um livro, mas duvido que alguém o possa fazer em cima de um disco rígido de computador” (cit. apud. Mesquita, 2002: 148).

#### 1.1.4. Noção e especificidades da literatura infantil

O conceito de literatura infantil tem suscitado alguma discussão entre os estudiosos deste domínio. Uns duvidam do facto de se poder considerá-la um verdadeiro objecto literário, outros defendem que a literatura infantil é o objecto escolhido pelo próprio leitor e, por fim, há aqueles que recusam a existência de um destinatário explícito (cf. Bastos, 1999: 21). Esta é, pois, uma matéria controversa, no entanto, a literatura infantil acaba por constituir um dos géneros de maior sucesso editorial que tem vindo a merecer atenção considerável por parte de críticos, estudiosos e investigadores. Assim, polémicas à parte, a literatura infantil existe enquanto tal, apresentando-se sob diferentes formas - narrativa, texto dramático, poesia, lengalengas, provérbios, rimas infantis -, cujo receptor privilegiado passou a ser a criança e o jovem.

Até à década de 70 do século XX, esta literatura foi vista como um género menor por se destinar a crianças. Não obstante, Veloso considera que a própria noção de literatura infantil enquanto literatura destinada à infância, mais especificamente à criança, se rege por normas particulares tanto ao nível da forma, como ao nível do conteúdo:

Texto de extensão reduzida, certa abundância de diálogos, protagonista frequentemente jovem, um certo optimismo implícito, linguagem de acordo com a competência linguística da criança, simplicidade diegética, o fantástico e a magia como componentes significativas, o respeito por determinadas convenções, tais como fórmulas relativas ao tempo (...) e ao espaço (1994: 16).

---

<sup>3</sup> <http://guida.querido.net> (consultado em 6/04/2011).

Na perspectiva de Natércia Rocha, a literatura infantil é vista como uma produção de adultos destinada a ser “consumida” por crianças (1984: 59). Ora, tendo em conta que Aguiar e Silva defende que o conceito básico de literatura está “no receptor de um conjunto de obras que ganham feição especial, quer pela temática, quer pela intenção” (2002: 7), a literatura designa-se correctamente como infantil por se destinar a tal público.

Outras correntes de estudiosos utilizam expressões como «literatura para a infância», «literatura para jovens», «literatura para crianças e jovens», «literatura para a infância e juventude», «literatura juvenil» e ainda «literatura infanto-juvenil» para referenciar uma realidade compósita e plural, ou seja, que abrange várias «escritas» de acordo com os estádios dos destinatários. De facto, a variedade terminológica que envolve o conceito de «literatura infantil» não facilita a sua conceptualização, uma vez que para além da natureza e especificidade do objecto em causa, a própria designação se revela também factor gerador de múltiplas tensões e ambiguidades. Na verdade, sendo a criança um ser em desenvolvimento, o adjectivo *infantil* parece indicar um determinado objecto estético, o qual, dada a faixa etária do seu público leitor, não possuirá as mesmas características das obras consagradas a um público adulto. Américo Lindeza Diogo (1994: 9) refere, por exemplo, a excessiva reiteração das experiências semióticas desta literatura, a qual é compensada pelo contínuo aparecimento de leitores mais ou menos virginais, com reduzidas experiências de leitura.

Juan Cervera considera que toda a definição deve ser ao mesmo tempo «integradora e selectiva» e sugere que a literatura infantil abarca «toda a produção que tenha como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como destinatário a criança» (1991: 11). Assim, ela não é de forma alguma um tipo menor de literatura, pois o acto de criação literário é único, independentemente de se dirigir a crianças ou a adultos, exemplo disso são as obras de Daniel Defoe, como *Robinson Crusoe*, e de Jonathan Swift ou de Júlio Verne.

Aguiar e Silva, por outro lado, sublinha que a «literatura, enquanto sistema foi e continua a ser um sistema aberto» (2002: 31). Isto não significa, contudo, que se pretenda definir o conceito de literatura «descrevendo e explicando a natureza, as propriedades e o funcionamento dos referentes designados pelo lexema *literatura*» (2002: 39). Esta mesma problemática é abordada por Marc Soriano:

A literatura para a juventude é uma comunicação histórica (quer dizer localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, de algum modo, no decurso do período considerado, não dispõe senão de forma parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais e afectivas e outras que caracterizam a idade adulta (1975: 178).

Bettelheim enfoca outros aspectos pertinentes para o conceito de literatura infantil e sublinha o papel da literatura como fonte de consciencialização dos valores humanos. Segundo ele, os contos ajudam a criança a desvendar a sua identidade e a sua aptidão,

aconselhando que as experiências são imprescindíveis para melhor incrementar o seu carácter:

insinua que uma vida boa, compensadora, está ao alcance de todos, apesar da adversidade, desde que nos subtraímos de enfrentar lutas árduas, sem as quais ninguém pode conseguir verdadeira identidade(1 991: 34).

Deste modo, a criança aprende a organizar o seu mundo social e ético e a interagir com os outros e com o mundo que a rodeia.

Ora, tendo esta literatura como destinatário expresso a criança ou o jovem, pensamos que a designação de *literatura infanto-juvenil* é aquela que mais se adequa ao nosso trabalho, por abarcar um *corpus* mais amplo e diversificado que integra textos tendo por destinatário expresso a criança ou o jovem<sup>4</sup>, e textos da literatura *anexada*, que embora não fossem escritos a pensar nos jovens leitores, o destinatário privilegiado passou abertamente a ser a criança.

A paixão que a criança sente pelas narrativas, onde ela própria está sempre em devir, - prestes a nascer, como a Bela Adormecida, num mundo estranho, não é o cerne de todos os imaginários. A origem desta paixão residirá na experiência de fabricação de imagens, na capacidade de imaginar. Philippe Malrieu afirma” a imaginação, alimentada pelo desejo de ser outro, torna-se então um processo de conhecimento” (2004: 225).

Dada a ambivalência das palavras “imaginação”, “imagem” e “imaginário”, julgamos necessário expor a origem e o significado das mesmas, de forma a clarificar o seu uso ao longo deste trabalho. Assim segundo, o *Dicionário Houaiss* indica que “imaginação” provém do latim *imaginatio, ōnis* e designa a faculdade que possui o espírito de representar imagens, capacidade de evocar imagens de objectos anteriormente percebidos, capacidade de criar ou fabular. Já o termo “imagem”, do latim *imāgo, ĩnis*, significa a representação da forma ou do objecto por meios artísticos, representação de seres que são objecto de culto, representação mental de um ser imaginário, qualquer forma particular de expressão literária que tem por efeito substituir a representação precisa de um facto, situação por uma alegoria, visão, evocação, entre outras. E, por último, o vocábulo “imaginário”, do latim *imaginarĭus*, significa aquilo que não é real, que é criado pela imaginação, (2003, vol.,3: 2040-2041). Apesar de o termo “imaginário” ser bastante polissémico, Armindo Mesquita define-o como um “colectivo de ideias”, como uma entidade “*realmente complexa*, combinando traços de cognição e afectividade, (...) e mobilizando ainda vectores de pulsionidade”. Acrescenta ainda que o imaginário envolve sempre uma “transgressão do existente” (2002: 23). Posto isto, é fundamental equacionar a importância da imaginação e do imaginário na infância. Esta é uma etapa da vida de grande relevo para a formação da personalidade, para a construção

---

<sup>4</sup> Fernando Fraga de Azevedo a este propósito refere: “(...) a literatura de recepção infantil e juvenil possui (...) uma especificidade de corrente da natureza do seu processo receptivo” (cf. Azevedo, 2006: 25).

dos seus valores morais do indivíduo, onde a imaginação é um processo fulcral na fase infantil por contribuir para o desenvolvimento da personalidade da criança e potenciar a sua actividade criadora. As relações que a criança estabelece com as histórias permitem, por meio de imagens simbólicas e cheias de fantasia, que ela encontre solução para os problemas que ela vive inconscientemente, já que se identifica com as personagens e com os conteúdos simbólicos destas. Como diz Bruno Bettelheim:

Para que uma história possa prender a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas para estimular a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (1984: 11).

Na verdade, cada leitura confere à criança uma nova consciência e uma nova forma de ver o mundo. Logo, ler o imaginário é ler para aprender. Outra forma de relação da criança com a narrativa é a brincadeira do faz-de-conta - a partir do momento que a criança simula, alguém está, de certo modo, criando jogos imaginários. A literatura infantil é um espaço privilegiado para as crianças “entrarem” em outros mundos.

A leitura de histórias em contexto de sala de aula é bastante enriquecedora, na medida em que estas fazem apelo ao imaginário, desenvolvem a auto-estima, a confiança, a capacidade crítica, além de contribuírem para o desenvolvimento linguístico. As histórias devem respeitar os interesses das crianças, porque só assim a escola formará leitores críticos e saudáveis. Também o recurso a jogos dramáticos é muito importante neste estímulo do imaginário, para além de contribuir para um melhor controlo corporal e emocional.

Todavia, Armando Mesquita adverte para a qualidade de alguma oferta editorial de literatura infantil, salientando:

através de incoerentes, apressadas e mal-construídas incursões em espaços simbólicos ou do imaginário, esta poderá estar a remeter a criança para uma espécie de redoma de imbecilidade, quando da função pedagógica do imaginário se espera, acima de tudo, uma abertura de horizontes, uma vontade de ir além da realidade, um desejo indomável de crescimento (2002: 10).

Daí a pertinência em se clarificar o termo “imaginário” de modo a evitar possíveis equívocos, isto é, associando-o a “paraísos artificiais”.

Independentemente da natureza do “imaginário - seja ela mítica, porque associada a crenças do sobrenatural, seja ela simbólica-conotativa, porque associada à imaginação criadora infantil”, o facto é que este nos ajuda a compreender “as narrativas contemporâneas da literatura infantil e juvenil como receptáculos vivos de contínuas permutas de sentido, pois imaginário e literatura formam um todo”. (Azevedo, 2007b: 105).

Escrever para o público infanto-juvenil implica que os autores de literatura infantil tenham em conta determinadas particularidades do destinatário de acordo com a definição de criança por Jung, Eliade e Ariès. Assim, a temática das narrativas deverá estimular a

imaginação e a fantasia, possibilitar uma progressão linguística e semântica adequada ao desenvolvimento da linguagem da criança, respeitar os estádios de desenvolvimento do seu jovem leitor, ser aplicada ao contexto da vida, às expectativas e interesses de cada criança e jovem, levando-a a compreender melhor o mundo envolvente, iluminando o seu íntimo, clarificando as suas dúvidas, desfazendo os seus medos, enfim, contribuindo para a sua socialização e para a sua formação pessoal, moral e ética. Estes objectivos coadunam-se perfeitamente com traços detectados na criança arquetipal como a divinização e heroicização ou hermafroditismo.

A contribuição da literatura infanto-juvenil como agente na promoção da dimensão humana do *ser* é, pois, indispensável em meio escolar. Ao trabalharmos este género literário nas nossas salas de aula estamos a alimentar a imaginação, a estimular a curiosidade e o espírito da descoberta dos nossos alunos, de modo a que sejam capazes de estilhaçar as paredes de vidro que os limitam e a construírem a sua própria identidade.

## 1.2. Ética e literatura infantil

Nos dias de hoje constata-se que há uma degradação de valores éticos e morais no mundo, influenciada por questões económicas, sociais, políticas, culturais e tecnológicas. Além disso, a globalização atinge até o domínio da vida familiar, influenciando a formação de crianças e jovens. Perante esta realidade, cabe à escola, responsável pela formação do indivíduo, contribuir de modo a intermediar conhecimentos, valores éticos, morais e comportamentais numa visão integral dos seus educandos, suprimindo, em parte, o papel da família na formação de crianças e jovens. É por isso que a ética e a literatura infantil estão intimamente ligadas. As histórias preparam a criança para a vida e ajudam-na a enfrentar certos conflitos, e a ética é isso mesmo: “a *arte de viver*” (Savater, 1993: 28). Na obra de Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*, após o naufrágio de que foi vítima, vê-se obrigado a adaptar-se à ilha deserta e a organizar as suas coisas da melhor maneira possível. Enquanto está sozinho, Robinson enfrenta vários problemas: mecânicos, técnicos, naturais, entre outros. Acima de tudo, tenta sobreviver naquele mundo desconhecido e hostil. Mas só quando se depara com Sexta-Feira é que os seus problemas éticos começam. Agora, já não basta sobreviver, mas “começar a viver humanamente, quer dizer, com outros ou contra outros homens, mas *entre* homens” (1993: 88). O que dá sentido à vida, o que a torna verdadeiramente *humana* é precisamente a “cumplicidade e o afecto de um maior número de seres livres” (1993: 93). É aqui que reside a especificidade da ética: como viver bem a vida humana.

É no estádio pré-operacional (dos 2 aos 7 anos) que a criança começa a enfrentar de forma ainda relativamente desorganizada um mundo novo e estranho de símbolos. E o que domina este estádio é “o egocentrismo que se articula com o realismo” (Bastos, 1999: 35).

Assim, os sonhos, pensamentos valores morais, sentimentos, dentre outros, são concretizados sob a forma de entidades tangíveis (animismo). A literatura infantil tem, neste aspecto, o papel fundamental de estimular a sensibilização da consciência e do interesse da criança pelo mundo que a rodeia. De acordo com Aguiar e Silva, a literatura infantil desempenha uma função modelizadora, na edificação de universos simbólicos e na legitimação de sistemas de crenças e valores (1981: 14). Na verdade, “em muitos momentos a literatura infantil é o espelho dos comportamentos e dos valores, vigentes na sociedade, que o adulto considera apropriados e primordiais para a formação das crianças” (Azevedo, 2007a: 478).

Emília Traça vai ao ponto de indicar que cortar a transmissão geracional do conto põe “em perigo a coesão social e a sobrevivência de um grupo” (1998: 28). Segundo Bettelheim, os contos ajudam a criança a desvendar a sua identidade e as suas capacidades, aconselhando que todas as experiências são imprescindíveis para a formação da personalidade e “ insinua que uma vida boa, compensadora, está ao alcance de todos, apesar da adversidade, desde que não nos subtraímos de enfrentar lutas árduas, sem as quais ninguém pode conseguir verdadeira identidade” (1984: 34). A criança aprende, pois, a organizar o seu mundo social e ético e a relacionar-se com os outros.

A partir destes conceitos é possível compreender que a literatura serve como formadora de opinião, porém forma sem a pretensão de formar, uma vez que permite várias leituras de um mesmo discurso e, em simultâneo, serve como um retrato da sociedade. A literatura infantil, nesta perspectiva, torna-se um instrumento profícuo para a formação da cidadania de acordo com Goés (1991), uma das suas funções é a introdução de valores, mesmo que esta não seja a sua função por excelência.

A literatura infanto-juvenil, que engloba nomes como Hans Christian Andersen, Aquilino Ribeiro, Sophia de Melo Breyner, Alice Vieira, António Torrado, António Mota, entre outros, mediada pela escola ou pelos pais, ou longe dessa mediação e fenómeno de hoje, em que os jovens compram influenciados pelo marketing e não seguindo a opinião de um pai ou professor, configura-se como um dos veículos privilegiados para influenciar positivamente a formação ética e moral da personalidade de crianças e jovens, isto porque o público-alvo é constituído pelos pequenos e jovens leitores. No entanto, Fernando Azevedo declara:

Se as preocupações éticas devem ser o cerne do projecto educativo, os textos literários, potenciando, pela interacção do leitor com eles, a emergência de determinados valores considerados positivos, jamais podem, ainda que em nome desses princípios éticos omitir a sua natureza estética e a sua capacidade de fomentarem a aquisição e o efectivo desenvolvimento de uma competência literária (2006: 16).

Trilhar o caminho da coerência ética é, todavia, uma tarefa árdua, para qualquer ser humano.

### 1.2.1. Noção de ética, valor e ideologia

Orientamos e avaliamos as nossas acções em função de normas e regras que julgamos ser, a maior parte das vezes, correctas. O respeito e a verdade são, por exemplo, valores considerados éticos e que nos ajudam a avaliar se uma acção é boa ou má. Por exemplo, não é correcto descalçarmo-nos no meio de uma aula, tendo em conta a ética escolar, porém, não se trata de um gesto que se possa qualificar de imoral. Mas se um aluno agredir com a sapatilha um colega indefeso, repudiamos este tipo de comportamento por ser simultaneamente imoral e incorrecto. Com efeito, ao reflectir sobre a moral, não nos interessa compreender porque é que o aluno se descalçou no meio de uma aula. Pelo contrário, será nosso fito perceber porque é incorrecto usar de violência contra um colega, mais precisamente, um ser humano indefeso. Assim, julgamos necessário explicitar de uma forma sucinta, mas clara, estes dois conceitos que, *a priori*, parecem semelhantes.

Etimologicamente, segundo o *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*, a palavra ética provém do latim *ethica*, isto é, ‘moral natural’, parte da filosofia que estuda a moral (2002, vol., 8: 1647); pode ainda ser relacionada com o termo grego *êthos*, que significa ‘costume’, ‘modo de ser’, ‘carácter’. O termo “moral” provém do latim *moraālis* e significa ‘costumes’ (2002, vol., 5: 2539). A análise etimológica dos termos não permite uma distinção clara entre ética e moral, nem tão pouco se trata de uma questão consensual entre os filósofos. Todavia, é possível estabelecer algumas diferenças.

Savater distingue dois níveis distintos de reflexão filosófica acerca das acções humanas orientadas por normas morais: o da “moral” propriamente dita - que diz respeito ao “conjunto de condutas e normas que costumamos aceitar como válidas” - e o da “ética” - que é a “reflexão sobre a moralidade”(1993: 46). Quando se fala em «moral» lembramo-nos de imediato de ordens e costumes que é hábito respeitar. Mas o cerne da questão ética é compreender “porque é que certos comportamentos nos convêm e outros não, compreender o que é a vida e o que é que pode fazê-la «boa» para nós seres humanos” (1993: 68).

Na verdade, todo o ser humano é livre para deliberar, tomar decisões e agir em função de motivos, desejos, crenças e de valores. Assim, consideramos objectos, situações ou pessoas de bons ou maus, belos ou feios, justos ou injustos atribuindo-lhes um determinado valor, de acordo com o modo como os sentimos e captamos. Ortega Y Gasset afirma a este propósito:

Os valores não vêm com os olhos, com as cores, nem sequer se entendem, como os números e os conceitos. A beleza de uma estátua, a justiça de um acto, a graça de um perfil feminino não são coisas que se possa entender ou não entender.  
Estimar é uma função psíquica real - como o ver, como o entender - pela qual os valores se nos tornam presentes. E vice-versa, os valores existem apenas para sujeitos dotados da faculdade de estimar (2004: 32).

Na linha do filósofo espanhol, todo o ser humano é dotado de uma capacidade valorativa e de uma faculdade de estimar. É a partir desta capacidade que nos damos conta dos valores.

Estes fazem parte da nossa realidade, são dependentes dela, ainda que não se confundam com os diferentes objectos que dela fazem parte.

B. F. Skinner, na sua obra *Para Além da Liberdade e da Dignidade*, salienta:

O valor encontra-se nas contingências sociais que vigoram por razões de controlo. Constitui um juízo moral ou ético no sentido em que *ethos* e *mores* se reportam às práticas consuetudinárias de um dado grupo social (1974: 154-155).

Segundo este autor, os comportamentos são classificados bons ou maus, certos ou errados, não devido ao carácter da pessoa ou a um conhecimento do que é certo ou errado, mas sim a contingências de reforçadores verbais já generalizados na sociedade, tais como: «Bem!» e «Mal!», «Certo!» e «Errado!» (1974: 155). Skinner chama a atenção ao fim e ao cabo, para a relação interdependente entre valores e momento histórico, isto é, talvez os valores ou certos valores não sejam universais e intemporais, mas circunstanciais, porque mutáveis no devir histórico. Será que nos depararemos com essa mutabilidade de valores nos textos que vamos analisar?

Cada sujeito constrói a sua escala de valores de acordo com as suas vivências; no entanto, essas vivências ocorrem num determinado contexto que, para além de pessoal, é também social e cultural. É nesse contexto social que o homem, ao agir livremente, manifesta os seus valores. Tal como afirma Johannes Hessen:

Aquele que tiver uma errada concepção dos valores não conseguirá imprimir à vida o seu verdadeiro e justo sentido. (...) Pelo contrário, todo aquele que conhecer os verdadeiros valores e, acima de todos, os do bem, e que possuir uma clara consciência valorativa, não só realizará o sentido da vida em geral, como saberá ainda achar sempre a melhor decisão a tomar em todas as suas situações concretas. (...)

E não é só do interesse de nós próprios - diga-se por último - mas também no dos outros, que o conhecimento dos valores pode prestar relevantes serviços. Só conhecemos os homens quando conhecemos os critérios de valoração a que eles obedecem; é destes que dependem, em última análise, o seu carácter e o seu comportamento em face das situações de vida. Mas, precisamente, para podermos apreciar as valorações dos outros, é preciso possuímos, antes de mais nada, um conhecimento profundo e largo dos nossos próprios valores e da sua escala (1974: 23-24).

A arte influencia também a construção pessoal da escala de valores, e isto porque qualquer forma de arte, sendo social, se liga a valores vigentes que o artista deixa transparecer. A nossa percepção da realidade, desde a mais tenra infância, é moldada pelos artistas: pintores escultores, compositores, poetas e escritores. São eles que tocam em primeiro lugar a alma dos homens, ajudando a compreender o mundo e a agir de acordo com os seus valores. Por exemplo, nos contos de fadas de Andersen e de Grimm há uma ideia dominante em todas as histórias: a paz e a felicidade só podem existir numa determinada condição. O Patinho Feio fugiu de uma mãe e de irmãos que o maltratavam, porque sentia que tinha direito a uma vida mais feliz. Cinderela ganhou um vestido de sonho, mas deveria regressar à meia-noite. O rei da Bela Adormecida convidou as fadas para o baptizado, mas ao esquecer-se de convidar uma sofreu consequências terríveis. A felicidade e a alegria plenas

dependem das nossas escolhas. Fazer o proibido põe em perigo a possível felicidade - essa é a base de toda a noção de lei e um ensinamento moral profundo e é também o ponto central de toda a ética, bem como de todos os contos de fadas e de toda a literatura infantil.

Por outro lado, segundo o *Dicionário Houaiss*, a ideologia foi uma ciência proposta pelo filósofo Destutt de Tracy (1754-1836) nos parâmetros do materialismo iluminista, que atribuiu a origem das ideias humanas às percepções sensoriais do mundo externo. A nível social a ideologia equivale ao sistema de ideias (crenças, tradições, princípios e mitos) interdependentes, sustentados por um grupo social de qualquer natureza ou dimensão, os quais reflectem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou económicos.

Nos nossos dias, José Ferrater Mora esclarece que “a ideologia está intimamente ligada à gramática geral, que se ocupa dos métodos de conhecimento, e à lógica que trata da aplicação do pensamento à realidade” (1978: 192). E Cristina Vieira, no ensaio *A Construção da Personagem Romanesca* e, numa perspectiva mais literária, estabelece uma relação entre «valores» e «ideologia», definindo «valores» como “estruturas, com hierarquias e paralelismos tendencialmente estáticos numa dada sociedade e época histórica, e possuindo uma pragmática sobretudo avaliativa e normativa”, e «ideologia» como sendo o termo que designa esse “sistema organizado e institucionalizado de valores” (2008: 357-358). Adiciona ainda:

Foi no século XVIII que nasceu o conceito de «ideologia», porque a palavra só poderia nascer «numa situação em que começasse a reflectir, no quadro do racionalismo nascente, sobre a função social do pensamento e sobre a relação causal entre o pensamento e sobre a relação causal entre o pensamento e a organização social (2008:358).

O filósofo alemão Karl Marx, por seu lado, ligava a ideologia aos sistemas teóricos (políticos morais e sociais) criados pela classe dominante. No entanto, esta também pode servir como instrumento de luta para expressar os interesses revolucionários da classe dominada (1978: 182).

Os textos de literatura infantil, sendo uma realização da cultura, e integrados num processo comunicativo, partilham com os seus leitores determinados valores de natureza social, cultural, histórica ou ideológica. Esses valores são transmitidos através do jogo de negociação de sentido estabelecidos no diálogo texto/ leitor (Azevedo, 2006: 19). Esta vertente pedagógico-social, inseparável da axiologia estética, ou seja, da problematização dos valores intimamente ligados à prática artística, pode ser profusamente reconhecida numa literatura que se anuncia de uma vocação sociocultural “desalienante”, de forma a trazer o indivíduo de volta ao conhecimento da realidade social que é a sua (Reis, 1999). Cada obra literária exprime uma certa cosmovisão, isto é, uma determinada multividência ou visão do mundo, através da qual o escritor manifesta, na sua criação artística, um determinado compromisso social de forma mais ou menos intensa e velada. Daí considerarmos que a literatura infantil mantém complexas implicações com o mundo factual-empírico (Salvador,

1998: 11-16), o que não implica que a literatura retrate fielmente a realidade ou actue directamente sobre ela.

Ora a literatura infantil surgiu durante os séculos XVII e XVIII, período que assiste à ascensão da burguesia percebe-se que nesse contexto histórico-social, tais textos divulgassem os novos ideais burgueses.

A relação que se estabelece entre a criança-livro é por si só capaz de despertar um mar de emoções, ou como ressaltam Yubero *et alii* “(...) capaz de hacernos reflexionar únicamente por la fuerza del relato, permitiéndonos analizar Y valorar las situaciones que nos muestran” (2007: 10). De facto, a criança ao analisar e valorizar as situações presentes nos textos faz emergir os valores sociais e éticos que lhes estão subjacentes.

### **1.2.2. A escola e a educação para os valores**

A necessidade de despertar as crianças e os jovens para a consciência cívica, para a tolerância e para a abertura aos outros tem sido uma preocupação constante de todos aqueles que se preocupam com a educação. Deste modo, António Fonseca afirma que “a escola tem vindo a estabelecer os parâmetros da relação entre o sujeito e os outros, suscitando a aprendizagem de valores, normas e regras de conduta inerentes à inserção dos alunos numa cultura democrática (2000: 14).

Nas sociedades modernas, a família perdeu influência enquanto sistema de socialização e de transmissão de valores, até pelo tempo que os pais se vêem absorvidos no trabalho. Para Savater, “ocorre um inevitável empobrecimento da educação quando os adultos renunciam à transmissão do muito ou pouco que sabem em favor de um ensino supostamente científico dado pela escola mas que, frequentemente, não passa de uma simplificação da realidade” (Fonseca, 2000: 18). Logo, as gerações vão-se afastando, não havendo partilha de responsabilidades e de tarefas cívicas e sociais. Na impotência de formar a consciência social e moral dos seus educandos, as famílias incumbem os professores desta tarefa, responsabilizando-os, por vezes, das falhas destes, talvez devido ao sentimento de culpa que os aflige.

Fenómenos como a diversidade cultural e “a globalização, a inovação tecnológica contínua, as novas formas de competitividade nos mercados internacionais, o aumento da mobilidade das diferentes formas de capital, especialmente de capital humano” (Justino, 2010: 94-95) estão na base de profundas alterações sociais, económicas e políticas (2010: 94-95). Por isso, Alarcão define a sociedade moderna como complexa, ambígua no que toca aos valores, heterogénea, fortemente marcada por incertezas e contradições entre o global e o regional, a cooperação e o individualismo, a paz e a violência, a verdade e a mentira. A escola espelha esta mesma sociedade naquilo que a escritora diz ser “a tensão entre a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real” (2000: 14). Neste

contexto, urge preparar as novas gerações através da solidez de conhecimentos e de atitudes favoráveis aos processos de mudança e adaptação.

A educação escolar tem sofrido profundas alterações em relação ao passado. Ela já não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, em que o professor era o detentor dos saberes e o aluno mero receptor dos mesmos. Hoje em dia, com o leque de ofertas de formação escolar, o aluno passa a ser o centro do processo didáctico-pedagógico e a educação é encarada como processo do ensino-aprendizagem deste, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, intelectual e moral. Por outro lado, a escola assume-se como um espaço autónomo de práticas educativas, com responsabilidade reflexiva própria. Alarcão define-a “como organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo (2000: 13). Assim sendo, cabe à escola como instituição eleita pelo Estado e pelas famílias promover um ensino-aprendizagem norteado por valores morais, tendo em vista o pleno desenvolvimento pessoal cívico do ser humano.

António Fonseca, no seu livro *Educar Para a Cidadania* refere que para Kohlberg a educação para os valores assenta no conceito de desenvolvimento moral em termos de estádios, partindo do menos complexo para o mais complexo, definindo cada estádio segundo “o modo de pensamento nele predominante, o qual se refere, basicamente, ao ponto de vista que o indivíduo toma para definir factos sociais, valores sociomorais ou deveres” (2000: 31). Este estudioso considera ainda que o indivíduo parte de uma fase egocêntrica e progressivamente se direcciona para uma mais abrangente e mais coerente com os princípios de uma sociedade democrática. António Fonseca salienta que, na teoria de Kohlberg, “o desenvolvimento moral é intimamente determinado pelo factor interacção, primeiro com os adultos e depois com os pares” (2000: 32).

Posto isto, é importante que os programas de educação para a cidadania promovam o desenvolvimento ético da criança, abordando, por exemplo, o multiculturalismo, a falta de protecção à velhice, a ecologia, o direito à diferença, entre outros (2000: 19-20). A importância deste processo é confirmada na seguinte afirmação de António Fonseca:

A acção educativa deve, por isso, não só proporcionar ao aluno o contacto com diversos modelos de pensamento e de comportamento cívico mas também incentivá-lo a realizar escolhas, as quais configuram e exprimem desejos, necessidades, preocupações e aspirações, ou seja, configuram e exprimem a personalidade do indivíduo” (2000: 23).

Balça citada por Azevedo insiste:

A utilização de textos literários de recepção infantil, onde valores literários, valores estéticos e valores sociais estão em harmonia, em contexto pedagógico, pode contribuir para a formação de crianças leitoras, mas também de alunos e de cidadãos mais humanizados, dotados de um pensamento independente e crítico” (2007a: 479).

A literatura infantil é de facto um bom recurso pedagógico, não só porque encerra em si valores literários, isto é, estéticos, mas também porque transporta mensagens actuais e pertinentes que podem ser utilizadas em contexto pedagógico numa perspectiva cívica, de forma a contribuírem para o aperfeiçoamento do comportamento humano ao nível da solidariedade, do respeito pelos outros e da participação na vida social. Um bom exemplo do exposto são as obras “A Rapariguinha dos Fósforos”, e *A Casa das Bengalas* e o *Romance da Raposa*, que, para além do valor literário que apresentam, promovem mensagens éticas. Não é por acaso, aliás, que estes textos constam do Plano Nacional de Leitura. Isso deve-se, certamente, à sua qualidade literária acima aludida, mas também aos valores éticos que neles transparecem.

## CAPITULO 2 - ESTUDO COMPARATIVO DAS OBRAS SELECIONADAS

### 2.1. Sinopse das obras

Enunciados os pressupostos teóricos em que se baseia o nosso trabalho, apresentamos brevemente as obras que constituem o *corpus* da presente dissertação. Relativamente ao conto de Hans Christian Andersen «A Rapariguinha dos Fósforos», o narrador começa pela descrição do local, apresentando ao leitor um cenário de frio intenso e a imagem de uma menina, muito pobre e desamparada, que, tendo um pai muito severo, sai à rua numa noite de Inverno, precisamente na véspera de Ano Novo, para vender fósforos. Sem conseguir vender um único fósforo e sem poder mais suportar o frio, a menina senta-se entre as paredes de duas casas, na tentativa de se aquecer. Começa a riscar os fósforos um a um, sob o efeito do delírio da fome, passa, a ver imagens do que necessitava naquele momento: comida, calor, carinho proporcionado pela presença da avó. Quando a manhã do Ano Novo desponta, jaz o corpo regelado e inerte da menina. No rosto um sorriso nos lábios e nas mãos um punhado de fósforos queimados. As pessoas que passam na rua comentavam que ela morrera tentando-se aquecer, mas não imaginam as visões magníficas e a maneira esplendorosa como ela entrara no Ano Novo, acompanhada de sua avó.

Quanto à narrativa de Aquilino Ribeiro, *Romance da Raposa*, é protagonizada por Salta-Pocinhas, uma simpática raposa. Tendo de abandonar a casa dos pais, encontra-se esfomeada e sem abrigo. Depois de muitas andanças e de pedir em vão comida a vários bichos (ao pé-leve, à fuinha e ao texugo), consegue comida abundante e abrigo enganando o lobo. Para tal, aplica as artes mais variadas: aconselha ao lobo um falso remédio, disfarça-se de diferentes maneiras (de bicho-palheiro, lagarta das couves, mendiga, e papão); convence o cavalo de que tem cataratas e abriga-se com o vulto do cavalo para não ser vista pelos ceifeiros; oferece um contrato ao maioral e ao bufo; finge-se ferida de morte para que o gato bravo venha fazer-lhe o testamento e caia na ratoeira armada pelo homem à entrada principal da sua toca; dá consultas médicas; alia-se com o lobo; abre uma escola; e propõe um contrato de pensão vitalícia aos bichos silvestres. Assim, apesar da sua velhice, Salta-Pocinhas consegue assegurar o seu sustento vital e, desta vez, sem mais preocupações e para sempre. Os outros bichos «levaram a velha comadre em triunfo» (Ribeiro, 1996: 165-166), e a partir de então a raposa «viveu ainda anos, farta, mimosa como rainha-mãe» (1996: 166).

Finalmente, o texto de António Mota, *A Casa das Bengalas*, a história gira em torno do avô Henrique, que vive sozinho na aldeia de Torna-Ó-Rego, após ter perdido sua companheira de anos, D. Laurinda. A cidade não o seduz, apesar de aí residir a escassa família que possui. Com a morte de sua amiga e vizinha, D. Custódia, fica sem ninguém que cuide dele. O recurso a um lar de idosos - A Casa das Bengalas - é a solução mais viável para evitar a solidão daquele avô que necessita de atenção e cuidados. As visitas da família são frequentes, mas rápidas, pois os visitantes “desta casa têm sempre muita pressa” (2010: 160). Tião, o neto, não se esquece do que o avô lhe ensinou e está sempre pronto a satisfazer-lhe as pequenas vontades, como por exemplo arrancar uns pezinhos violetas do quintal. O neto tem sempre presente aquela frase bonita que o velho lhe ensinou: “As violetas avisam os homens que estamos aqui de passagem, mas isso não impede que cheiremos bem enquanto por cá caminhar” (2010: 161).

## 2.2. Enquadramento histórico dos textos seleccionados

Impõem-se agora que sejam feitas algumas considerações sobre os elos de Hans Christian Andersen, Aquilino Ribeiro e António Mota às principais escolas literárias dos séculos XIX e XX e ao enquadramento histórico das obras dos autores já citados e que constam do *corpus* do presente trabalho. Sabemos que o contexto não explica tudo - donde as idiosincrasias literárias -, mas também este não pode ser ignorado, em função de tudo o que a semiótica literária tem vindo a provar sobre a relação entre texto (literário) e contexto, desde a intertextualidade até à intenção autoral, às escolas literárias e ao horizonte de expectativas do leitor (Cristina Vieira, 2008: 465-467).

Em 2005 comemorou-se o bicentenário do nascimento de Andersen. O escritor dinamarquês nasceu a 2 de Abril de 1805. Os 70 anos da sua vida decorrem durante o século XIX, que marca o apogeu da era romântica, com a consolidação da sociedade liberal e burguesa. Diz António José Saraiva: “O romantismo é a expressão literária da época em que o escritor entra em contacto com as massas burguesas em fase de ascensão” (1995: 41).

O Romantismo foi coevo a significativas transformações ao nível das estruturas sociais, políticas, económicas e ideológicas que se fizeram sentir em toda a América do Norte e na Europa durante a segunda metade do século XVIII, marcando uma das rupturas mais importantes na história do pensamento e da arte do homem ocidental. A este propósito, António José Pereira afirma:

A transição do século XVIII para o XIX fez-se no Ocidente em contexto revolucionário de larga amplitude geográfica, económica, política, militar, institucional e civilizacional, com alguns fenómenos de maior ou menor duração: a revolução e independência da América do Norte (USA) (1775-1783) que inspirará, por exemplo, o nosso primeiro romântico, Almeida Garrett; a revolução francesa e as campanhas napoleónicas (1789-1814) e a industrialização inglesa (1760-1830 (2008: 55-56).

Este movimento literário pautava-se pelos ideais liberais, caracterizando-se sobretudo pela clara ruptura com as rígidas normas académicas e advogando o hibridismo dos géneros (mistura do cómico, do grotesco, do sublime, do trágico, do lírico, ou do épico)<sup>5</sup>. O desenvolvimento do romance, o género mais adequado ao novo público, porque alcança uma população vasta e dispersa, constitui um dos principais sintomas desta transformação.

O Romantismo, associado em Inglaterra a nomes como Wordsworth (1770-1850), Coleridge (1772-1834), Byron (1788-1824), ou Keats (1795-1821), associado em França a nomes como Stendhal (1783-1842) ou Chateaubriand (1768-1848), e na Alemanha a escritores e poetas como Goethe (1749-1832) (cf. Silva, 2002: 541-543), tem uma componente ideológica nacionalista. Ora, no primeiro quartel do século XIX, os ventos do Romantismo aliados a uma natural reacção contra a derrotada hegemonia napoleónica e a perda da Noruega provocaram um aprofundamento das raízes culturais e um fortalecimento da identidade cultural do povo dinamarquês. No entanto, a situação do país era desastrosa, dando origem a um período de estagnação económica e de pobreza. Foi neste cenário que Hans Christian Andersen (1805-1875) viveu, razão pela qual ele aparece com frequência nas suas obras. Silva Duarte diz “a Dinamarca vive sempre nos seus contos” (2005: 12), Exemplo disso é o conto “A Rapariguinha dos Fósforos” (1845), que relata fielmente as condições às quais estava exposta a sociedade que vivia na pobreza, assim como retrata de modo fidedigno a situação social da criança, numa época de transformações políticas em que as diferenças sociais eram evidentes e totalmente excludentes. Andersen deixa verter para os contos as marcas de uma infância sofrida, marcada pela errância e pela solidão; oriundo de uma sociedade que extremava as classes sociais, marcou-o sempre o estigma das suas origens, moldando a sua mundividência.

Artistas de outras áreas também tentaram denunciar, por meio da sua arte, o sofrimento imposto aos desfavorecidos durante o século XVIII e XIX, principalmente às crianças e às mulheres. Prova disso são as obras de vários artistas da época, entre as quais se destaca o quadro *A Lavadeira*, de Honoré-Victorin Daumier (1808-1879), que representa o estereótipo dos humildes, retratando a condição social corroída pela miséria que acompanhava o ser humano desde criança até à idade adulta.

De facto, o problema das relações entre a arte literária e a sociedade é crucial na estética romântica, algo que o subsequente realismo irá aprofundar. Segundo esta perspectiva, Almeida Garrett sublinha:

O estudo do homem é o estudo deste século, a sua anatomia e fisiologia moral as ciências mais buscadas pelas nossas necessidades actuais. Coligir os factos do homem, emprego para o sábio; compará-los, achar a lei das suas séries, ocupação para o filósofo, o político; revesti-los de formas mais populares e derramar assim pelas nações um ensino fácil, uma instrução intelectual e moral que, sem aparato de sermão ou prelecção, surpreenda os ânimos e os corações da multidão no meio dos seus próprios passatempos, - a missão do literato, do poeta (Garrett, 1974:41).

---

<sup>5</sup> *Enciclopédia Luso - Brasileira de Cultura*, Lisboa, Editorial Verbo, 16º volume, s/data, s/edição, 824-833.

Nestas palavras, Garrett reitera a função educativa da literatura romântica que é bem notória nos contos de Hans Christian Andersen. Também Aguiar e Silva comunga desta linha de pensamento ao afirmar o seguinte: “com o Romantismo, a literatura infantil ganhou um novo estatuto no polissistema literário” (1981: 13).

A literatura romântica, como ressalva Aguiar e Silva na “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil”, vai privilegiar o sonho, a transracionalidade, a ingenuidade, os mitos do paraíso perdido, bem como o da pureza original e o da inocência primordial. Ora, estas características da literatura romântica aproximam-se dos traços da literatura infantil:

o mundo possível dos textos da literatura infantil tem como características fundamentais as marcas semânticas da excepcionalidade, do enigma, do insólito e do sortilégio e configura-se frequentemente como um mundo contrafactual, em que estão derrogadas todas as leis, regras e convenções do mundo empírico e da vida humana (Aguiar e Silva, 1981: 13).

De facto, Andersen foi coevo dos grandes escritores românticos, a eles se juntando como genial romântico, uma vez que a que a sua obra de arte é de inigualável valor, própria de um génio “Il n’y a q’un poidis qui puisse fairre pencher la balance de l’art: c’est le génie” (Hugo, 1972: 60).

E assim, no conto “A Rapariguinha dos Fósforos” menciona-se o amor espiritual, quando o autor representa o amor da neta pela avó, e o sonho, quando representa as visões da menina e os delírios decorrentes das suas necessidades e sofrimento que cessam apenas com a sua morte. Estes vectores são típicos do romantismo. Também a valorização das virtudes cristãs tais como a caridade e a fraternidade, a paciência e a resignação, a pureza e a obediência, a simplicidade e a modéstia, a condenação das injustiças no mundo, a defesa da igualdade e universalidade dos humanos, o tema da morte, como forma de alcançar o infinito e libertar a alma e as manifestações da natureza representada pela neve e pelo inverno rigoroso são outras características românticas almejadas na obra. Por fim, os espaços em que decorrem os acontecimentos diegéticos são frequentemente familiares à criança e são-nos descritos de uma forma detalhada, manifestando-se uma viva atenção ao pormenor tão ao gosto do estilo romântico.

Estes aspectos reais do dia-a-dia apaixonam a criança, levando-a a identificar-se com eles, como refere Bruno Bettelheim (1984: 16-19), para além de conferirem à narrativa um cunho de mais moderno. Esta última faceta leva Novaes Coelho a afirmar que Hans Christian Andersen foi “a primeira voz autenticamente romântica a contar histórias para as crianças e a sugerir-lhes padrões de comportamento a serem adoptados pela sociedade que se organizava” (Coelho, 1985: 119).

De facto, embora a obra de Andersen se desvie do didactismo do iluminismo e mais especificamente dos enciclopedistas, ela é um meio de transmissão de valores éticos, sociais, políticos e culturais que norteiam a vida do ser humano e do ser em sociedade.

Outro contexto é o que antecede a escrita do *Romance da Raposa*, de Aquilino Ribeiro. A passagem do século XIX para o século XX assiste ao progresso a nível científico e desenvolvimento da física, da matemática, da química, da biologia e da fisiologia e a nível técnico e mecânico, com a descoberta de novos inventos como o motor eléctrico e de explosão, métodos novos de fusão do aço e do alumínio, o telefone, o avião e a lâmpada (Saraiva e Lopes, 2001: 937).

A Europa assiste ao crescimento da Democracia, do Capitalismo e do Socialismo, que começava já a expandir-se. No sector industrial, comercial e agrícola ocorrem mudanças significativas. O capitalismo sem rumo traz graves consequências: a primeira Grande Guerra. A maioria dos países envolve-se. Em termos literários, os primeiros anos do século XX, em Portugal, foram marcados pelo choque de correntes literárias que vinham agitando os espíritos desde algum tempo: Impressionismo, Decadentismo e Simbolismo, entre outras (2001: 967). A realidade sensível e concreta por oposição à realidade ideal e abstracta, a prioridade metafísica do ser sobre o conhecer, a precisão de estilo e de linguagem, ao descreverem a realidade são alguns dos pressupostos sustentadas pelo Realismo que começa a entrar em fase de decadência. Balzac, conceituado escritor francês, é, por muitos, considerado o fundador do Realismo na literatura. Em Portugal, esse papel cabe a Eça de Queirós, que continuou a ter muitos émulos em Portugal por muitos anos ao ter aprovado que o romance pode retratar o real com arte. (Coelho, 1979: vol. 3, 1843).

Aquilino Ribeiro, alheio a escolas, manifestou alguma desconfiança e incompreensão relativamente aos movimentos nascentes. Todavia, segundo Óscar Lopes e Fátima Marinho, podemos definir Aquilino como um escritor realista no sentido transtemporal do termo (2009: 109). A sua arte de escrever não se confina, apenas, aos valores verbais, nem a sua temática se reduz a uma actualização de motivos passageiros. Eduardo Lourenço no *Jornal de Letras* de 28 de Junho de 2000, a respeito da sua obra romanesca, refere: “Aquilino Ribeiro foi o primeiro e talvez o único olhar sem ilusões lançado sobre o mundo rural português, na sua parcela beiroa” (Lourenço, 2000: 17). Influenciado pelo pensamento filosófico de Nietzsche, que lhe marcou indelevelmente a sua formação, Aquilino abraça numa derivante regionalista do naturismo. Eduardo Lourenço no *Jornal* supracitado sublinha: “Foi ele o único naturalista das nossas letras, em sentido darwiniano” (Lourenço, 2000:17) e acrescenta ainda:

Foi o primeiro que ecoou, entre nós, o seu particular paganismo e o conciliou com o paganismo natural da nossa velhíssima tradição romana, sempre viva no deserto da espiritualidade portuguesa (Lourenço, 2000: 17).

Óscar Lopes no que à obra de Aquilino diz respeito sublinha:

A obra de Aquilino Ribeiro reflecte o registo directo das coisas vulgares pelo termo exacto e um sabor entre o jacobinismo insatisfeito e pessimista e os possíveis limites da vida” (Lopes e Marinho, 2002:109).

Aquilino recupera ainda de uma forma original e comunicável valores e sentidos que estão latentes dentro de nós e que são importantes para as nossas vidas. O gosto pelas coisas simples do dia-a-dia, a valorização da natureza, a galeria de bichos que vamos encontrar no Romance da Raposa documenta o exposto. Assim, ao tentar fazer-se o enquadramento histórico desta obra, verifica-se que o autor colheu, recriando-os, ingredientes da tradição fabulística, embora não tivesse enveredado por essa via (cf. Veloso, 1994: 58). Por exemplo, a inimizade da raposa e do lobo é tradicional. O carácter pícaro da Salta-Pocinhas é idêntico ao da personagem do clássico precursor da literatura picaresca, o Lazarillo de Tormes (1994: 69). Embora opte pelo mundo da natureza, em particular pelo mundo da natureza animal, Aquilino fá-lo numa perspectiva que pretende submetida “às leis da ciência natural” (1994: 79). A sua preferência vai para os ambientes e personagens rurais, para um mundo em que a vida difícil actua para lhes ensinar a arte de vencer, de sobreviver, recorrendo à ladinice e à esperteza, como é o caso da Salta-Pocinhas, que luta constantemente pela sua sobrevivência e por um abrigo, evitando que ela própria venha a servir de alimento para outrem. Nesse sentido, Veloso afirma: “a prioridade da sobrevivência física sobrepõe-se a qualquer gesto de interajuda” (1994: 79). A escolha da região da Beira Alta para cenário dos acontecimentos, mesmo ao gosto dos escritores realistas, “testemunha uma profunda vivência da serra e uma enorme comunhão com tudo o que ali é vida” (1994: 76).

Ao longo da obra, o escritor faz também referência aos regimes monárquico e republicano, de forma a relacioná-los com diferentes modos de vida em sociedade. Essa ideia pode ser vista nas palavras que o bicho palheiro dirige ao lobo:

“quando nasci a Dinastia reinante não era a que um seu augusto avô tão venturosamente iniciou, mas a dos ursos” (Ribeiro, 1996: 54).

As desilusões da vida política portuguesa, já nos últimos tempos da Monarquia e ainda nos primeiros anos da república, contribuíram para o pessimismo do autor.

Esta relação entre o texto literário e contexto histórico - cultural não nos deve surpreender. Toda a obra literária enquanto artefacto, assim como a estética do escritor, ou seja, o modo como este entende a vida e a recria ou reflecte no seu discurso, serão sempre um produto do seu tempo, histórico, ideológico, sociológico, porque “a literatura é uma manifestação de arte que permanece ao longo dos tempos, garantindo a preservação e a divulgação dos valores culturais que são o fermento de uma dada sociedade” (Veloso, 1994: 19). Vítor Aguiar e Silva postula que “a obra literária é sempre um artefacto, um objecto produzido no espaço e no tempo” e acrescenta que, segundo Lukács, este objecto se separa do sujeito criador, do sujeito fenomenológico, como “configuração formal liberta do ser” (2002: 34). Ou seja, ainda que o contexto histórico-cultural não possa explicar completamente a obra de um autor - nomeadamente as idiosincrasias próprias de cada escritor de uma determinada

época -, ainda assim esse contexto permite explicar parte da obra de um escritor. Assim com Andersen, assim com Aquilino Ribeiro e assim com António Mota.

O contexto em que a obra literária de António Mota, *A Casa das Bengalas* (1995), se inscreve é o da desconcertação social irreduzível, do mundo rural dominado pela desertificação e pelo sofrimento tanto dos que partem como dos que ficam, ou seja, no período da pós-modernidade.

O termo “pós-modernidade” surge na década de 50, na América, designando “a emergência de uma nova sensibilidade” (Smart, 1993: 20). Derrida, Deleuze, Foucault, Guattari, Lacan, Lyotard são alguns dos filósofos que, de algum modo, contribuíram para a consciência de uma nova era, a do pós-modernismo (1993: 23). Jorge Luís Borges, destacado escritor do pós-modernismo, desempenhou um papel importante na invenção e aceitação do novo código, exemplificando o problema da continuidade e descontinuidade ao traduzir o romance *Orlando*, de Virginia Woolf. O pós-modernismo aceita a imperfeição do ser humano e o seu processo de conhecimento do mundo que o rodeia, o paradoxal adquire relevo, o questionável está sempre presente, o subjectivo, o díspare povoam os textos escritos. Certos conceitos tais como autor, narrador, personagens, enredo, tempo, espaço passam a ser analisados numa perspectiva dicotómica realidade/ficção, que estará presente em todo o processo de criação literária. A este propósito Fokkema afirma: “no universo do pós-modernismo, as palavras inventam o nosso mundo, dão forma ao nosso mundo, tornam-se a única justificação para o nosso mundo” (s/d: 70).

Nos universos narrativos de António Mota, as cenas valem por si, dando origem a uma maior expressividade imagética e a uma maior intensidade simbólica. O mundo ficcional existe enquanto tal e é real enquanto produto de uma construção imaginativa. Por outro lado, o mundo empírico passa mesmo a ser encarado como ficcional, em si, visto que cada um de nós o vivencia de forma distinta e, por conseguinte, tem dele uma descrição própria e individual, que é subjectiva. Atenemos à seguinte passagem exemplificativa do exposto:

Abriu a boca e vomitou durante imenso tempo. Pedacinhos de carne e arroz tingidos com vinho tinto ficaram colados na minha janela e o meu pai, abanando a cabeça, continuava a dizer:

- Eu já vou parar.

E teve mesmo que parar numa curva. Porque o avô gritou:

- Ai que perdi os dentes! (Mota, 2010: 42).

O diálogo com o passado, como reinterpretação, torna-se uma das preocupações do pós-modernismo. A ideia de recurso ao passado, sustentada na figura do adulto mais velho, o avô e a avó, é nesta obra revalorizada não como uma espécie de nostalgia pelos tempos idos, mas sim como forma de o revisitar para o poder analisar à luz do presente. A esse respeito, Linda Hutcheon refere: “It [post modernism] does not deny that the past existed, but only that its accessibility to us now is entirely conditioned by textuality” (1988: 16).

O processo narrativo desenrola-se perante o olhar de um leitor-espectador que, sendo parte integrante do processo de construção textual, adquire novas funções com a escrita pós-modernista: pactuará com o narrador no questionamento e na autoconsciência acerca do mundo e da representação desse mundo através de um discurso. Este talvez seja afinal um meio de envolver criticamente o leitor, ou seja, de o despertar para o texto. Mais uma vez, os paradoxos da escrita pós-moderna emergem:

This is the lesson of postmodern fiction's inscribing of the political doubleness of demystification through its self-conscious but also overtly manipulative narrators (...) Postmodern fiction has problematized these issues [freedom and responsibility] by showing how narratorial (and authorial) freedom is, in terms of characters (and readers), really another name for power." (1998: 206-207).

Partindo do pressuposto de que conceitos como aquele que define tudo como "texto", de que os significados existem para serem decodificados ou "desconstruídos" e de que a realidade é, nos dias de hoje, questionável (Gellner, 1995: 40) visto que cada um de nós fará a sua construção e o seu discurso em relação a essa mesma realidade, então só "desconstruindo" este processo seremos capazes de o conhecer. O texto deixa de ser concebido como fechado, autónomo, pois "o pós-modernista está convencido de [...] que cada novo texto é escrito sobre um texto anterior" (Fokkema, 1983: 71). Em cada obra de António Mota se retomam as mesmas indagações e perplexidades dos livros anteriores, que reflectem o quotidiano pequeno - burguês de um Portugal que se moderniza<sup>6</sup>, tornando-se assim um válido testemunho e um precioso instrumento de um Portugal contemporâneo, não através de discursos grandiloquentes, mas através dos corações e mentes de várias gerações de Portugueses que constituem uma verdadeira alegoria humana com a complexidade, a errância e os imprevistos que lhe são próprios.

## **2.3. Análise axiológica comparativa do corpus seleccionado**

### **2.3.1. Preâmbulo**

Toda a obra reflecte valores sociais e humanos, não estando isenta de uma marca ideológica, seja ela dominante ou latente. Cristina Vieira refere que "a incontornabilidade de tal marca deriva do facto de a escrita implicar obrigatoriamente a selecção paradigmática de uma multividência entre outras possíveis mercê das opções sintácticas e lexicais feitas" (Vieira, 2008: 345). Logo, sendo o romance o género que melhor reflecte uma visão do mundo, este está à partida imbuído de uma forte carga ideológica, mesmo que sub-reptícia. As personagens

---

<sup>6</sup> [http:// www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org), Para uma leitura dos romances para a infância e a juventude de António Mota escrito por Carlos Nogueira. Consultado a 1/07/2011

reflectem bem essa construção axiológica. Segundo Aguiar e Silva, “a personagem constitui um elemento estrutural indispensável da narrativa romanesca” e acrescenta:

Roland Barthes sublinha que sem personagem, ou pelo menos sem agente, não existe verdadeiramente narrativa, pois a função e o significado das acções ocorrentes numa sintagmática narrativa dependem primordialmente da atribuição ou da referência dessas acções a uma personagem ou a um agente (2002: 687).

Mas essa carga ideológica também se estende a outros géneros narrativos, como o Conto. Edgar Allan Poe (1809-1849), famoso crítico literário, contista, romancista e poeta, considera o conto como sendo a melhor manifestação em prosa a abarcar o todo, isto é, o belo e o feio, o bom e o mau. E estes são os valores estéticos mas também ideológicos.

Julgamos que a opção de Andersen e António Mota pelo conto se deva ao facto de este ser um género novo e universal, contendo outros em si próprio, para além de ser “Kort, Klar or rig” - curto, claro e rico -, como alega Silva Duarte no prefácio da obra *Contos e Histórias Completos* de Hans Christian Andersen (1985: 16).

Quanto ao *Romance da Raposa*, de Aquilino Ribeiro, convém aqui clarificar o género, uma vez que para alguns estamos perante uma narrativa que não reúne as características que justifiquem tal designação. Para Carlos Reis e Ana Cristina Lopes, “são as dimensões e a profundidade do universo diegético (história) que fazem do romance um género distinto do conto e da novela” (2002: 358). Desde logo, o romance apresenta uma acção relativamente extensa e complexa, personagens em número tendencialmente elevado, atravessadas por uma série de conflitos íntimos, movendo-se num espaço e num tempo também eles muito diversificados e bem elaborados, gerando uma narrativa mais complexa, algo que não sucede na obra em estudo. Rui Marques Veloso ressalva que o título da obra se deve à relação intertextual que a mesma mantém com o romance medieval francês *Le Roman de Renart*, afirmando ser “legítimo e justificável inseri-lo na novela, tendo em conta as suas características no tocante à composição da narrativa” (1994: 55). De facto, *O Romance da Raposa* apresenta uma extensão mais reduzida, a intriga concentra em si uma só ideia - a esperteza da raposa, a estrutura das aventuras protagonizadas pela raposa é intencionalmente repetitiva, o autor concentra-se fundamentalmente nos episódios, porque são eles que prendem mais a atenção do leitor. Massaud Moisés afirma que a “a novela cresce por justaposição” (1975: 168), pois cada episódio é um todo que, embora não podendo existir isolado, se apresenta distinto mas articulado com as outras partes da narrativa. E assim sucede nesta obra de Aquilino.

### 2.3.2. Os comportamentos das personagens

Em consonância com o que foi acima referido, vamo-nos ater à análise das obras literárias de Andersen, Aquilino e António Mota, numa perspectiva comparativa, isto é, seguindo uma

metodologia de cotejo das semelhanças, mas também das diferenças dos comportamentos das personagens dos textos seleccionados, centrando-nos num aspecto muito concreto, o da sua avaliação axiológica, tendo sempre em conta o contexto histórico e social em que esses textos se inserem. A atenção à avaliação axiológica das personagens prende-se com o facto de ser a questão ideológica que mais influência pode ter na formação ética da criança, o objecto de interrogação da nossa dissertação.

No conto de Hans Christian Andersen, “A Rapariguinha dos Fósforos”, a personagem principal é uma criança cujo processo de desenvolvimento humano está à partida comprometido, devido à sua condição social “ (...) caminhava pela rua uma rapariguinha pobre de cabeça descoberta e pés descalços” (Andersen, 2005: 235). A rapariguinha é uma personagem plana, acentuadamente estática, repetindo os mesmos gestos e o mesmo comportamento ao longo de toda a diegese, não se verificando uma evolução, nem complexidade a nível psicológico da personagem. Estes factores podem ser entendidos como marcas manifestativas, de fácil reconhecimento da personagem.

Em *A Casa das Bengalas*, por sua vez, a personagem do senhor Henrique incorpora a figura do idoso e todas as adversidades que lhe estão subjacentes de que um *De Senectute*, de Cícero, já explana desde há milénios, revelando assim uma condição do ser humano que é externa - a decrepitude associada à velhice, mas que a sociedade moderna agudiza nos seus problemas. O avô é também uma personagem plana, pois uma vez caracterizada “reincide nos mesmos gestos, nos mesmos comportamentos, enuncia discursos que pouco variam, repete ‘tiques’ verbais de um modo geral susceptíveis de serem entendidos como marcas manifestativas” (Reis e Lopes, 2002: 322).

O mesmo sucede no *Romance da Raposa* em que as personagens são todas elas planas. É em torno da Salta-Pocinhas que giram todos os acontecimentos que formam a diegese, ela é a protagonista e ocupa a posição de herói ao longo dos doze capítulos em que assistimos a inúmeras situações de manha que vai pondo em prática para superar os obstáculos. É pelo discurso da protagonista e pelos seus actos e reacções que nos vai sendo possível definir o seu comportamento, tendo sempre em atenção as duas facetas importantes do seu perfil: o seu carácter pícaro e o sentido em que é praticada a manha que a caracteriza.

Hans Christian Andersen, Aquilino Ribeiro e António Mota, são a expressão de um mundo em crise, profundamente marcado pela desigualdade social irredutível, pela desertificação e pelos dramas familiares. Em *A Casa das Bengalas*, contrastando com as outras duas obras, o protagonista é o avô (figura adulta masculina), se bem que a infância também esteja aqui representada nas figuras de Tião e Flávia. A figura habitual numa obra infantil é o protagonismo ser atribuído a um jovem ou a uma criança. Na obra de António tal não acontece. À semelhança do que sucede em “A Rapariguinha dos Fósforos”, também aqui a família não aparece firmada de amor e de felicidade plena, mas mergulhada em problemas que se aproximam do quotidiano situacional da criança ou jovem leitores que, tal como afirma Sara

Reis da Silva, pela forma como a família surge textualizada, desenvolverá um processo de identificação “(...) com a vida familiar das figuras ficcionalmente construídas” (2005: 11).

A família do narrador representa a típica classe da pequena burguesia (sub)urbana, desenraizada e sem horizontes que deixou a povoação de Torna-Ó-Rego, onde decorre grande parte da acção da *Casa das Bengalas*, para ir morar para a zona periférica do Porto, numa tentativa de melhorar o seu modo de vida. D. Sibilina dividia-se entre o trabalho e a vida familiar sem deixar de se preocupar com o seu pai e sofre com a sorte e a solidão deste:

Não posso precisar se foram mais de duas semanas. Mas foram, disso não tenho dúvidas, dias muito pouco divertidos os que se passaram em minha casa depois do avô se ter retirado de forma tão brusca. Nunca vi a minha mãe tão abatida e o meu pai tão calado (Mota, 2010: 79).

O amor incondicional que D. Sibilina nutre pelo pai levam-na a conflitos familiares. Atentemos ao diálogo entre mãe e filho:

- E o que queres dizer com isso da privacidade?
- Fiquei sem quarto! Já não tenho um canto para mim, tenho de esperar que toda a gente se deite para dormir na sala... Não é a mesma coisa, ou é?
- Se isso te consome tanto, podemos trocar. Eu e o teu pai dormimos na sala e sua excelência no nosso quarto (2010: 71).

Sentindo-se incompreendida, D. Sibilina projecta as suas próprias angústias no seu filho Tião:

- E foi então que minha mãe perguntou, farta de saber que não havia resposta para uma resposta aparentemente tão simples:
- E agora quem é que vai tratar do meu pai? (2010: 125)

No *Romance da Raposa*, Aquilino introduz o núcleo familiar da raposa na acção, pondo os pais em diálogo com a protagonista, o que faz com que os leitores imaginem um quadro familiar, sendo também uma forma inteligente de os prender afectivamente. Vejamos a seguinte passagem em que os pais, já velhos, tentam incentivá-la a trilhar o seu próprio caminho e a lutar pela vida, usando a sagacidade como arma decisiva. Note-se o tom sentencioso e determinado nas seguintes frases:

Salta-Pocinhas, minha filha, tens de procurar outro ofício. Comer e dormir, dormir e comer também eu queria. Olé! Se ainda o não sabes, fica sabendo: quem não trabuca não manduca” (Ribeiro, 1996: 14).

Quem houver de levar a vidinha segundo as regras do amor ao pêlo precisa de lume no olho (1996: 15).

No conto *A Casa das Bengalas*, todas as personagens apresentadas movimentam-se em função da fragilidade do Avô Henrique, conduzindo o leitor a uma panorâmica da vida familiar e social. A tensão interna das personagens atravessa invariavelmente a diegese perceptível pelo sentido de naturalidade que decorre da articulação entre a verosimilhança da intriga, a nitidez

da frase e a autenticidade do léxico. O narrador, que ao contrário de Andersen e Aquilino, é em simultâneo narrador e uma das personagens da história, invoca o seu testemunho de vivência directa (e quase sempre passada) dos acontecimentos narrados.

Mais tarde, descontente por a sua Laurinda não ter vontade de o acompanhar a uma feira, ou a uma festa, já não me lembro muito bem, o meu avô sentou-me sobre o seu colo e contou-me o que tinha acontecido (2010: 34).

A Beira Alta, mais especificamente, a aldeia de Torna-Ó-Rego serve de cenário social, no qual as personagens da obra *A Casa das Bengalas* se movimentam. É entre a aldeia e a cidade do Porto que a acção decorre, retratando assim, “essa bizarra convivência entre homens e ‘bichos’ que em momentos mais felizes, traz à lembrança o mundo de Aquilino Ribeiro”<sup>7</sup>.

De facto, a vivência de Aquilino Ribeiro em terras da Beira, permitiram ao autor conhecer de perto os bichos da serra, o seu habitat, a sua forma de viver. Não admira pois, que a mata e a aldeia tenham sido os espaços privilegiados para o desenrolar da acção *no Romance da Raposa*. Pela dedicatória compreendemos que a caracterização das personagens tem como pano de fundo o mundo da natureza e da vida animal, em que a força instintiva da procura de alimento e o conseqüente conflito entre os bichos donde sai um vencedor marcam toda a narrativa e contribuem para a avaliação do comportamento das personagens.

A acção das personagens do nosso *corpus de estudo* desenrola-se rápida e linearmente de uma forma “claramente delineada”, em que “tudo (...) se relacione com o progredir de uma acção” como é característico do conto e da novela no dizer de Wolfgang Kayser, citado por Cristina Vieira (2005:259). A acção desenvolve-se sempre em espaços abertos. De certo modo, a abertura espacial propicia a construção de personagens sonhadoras. Como afirma Bachelard citado por Cristina Vieira:

a imensidão é uma categoria filosófica do devaneio. Sem dúvida, o devaneio alimenta-se de espectáculos variados; mas por uma espécie de inclinação inerente, ele contempla a grandeza. E a contemplação da grandeza determina uma atitude particular que o devaneio coloca o sonhador fora do mundo próximo, diante de um mundo que traz o signo do infinito (Vieira, 2008: 288).

No conto “A Rapariguinha dos Fósforos” o espaço abre-se diante da personagem. Há a presença apenas do espaço natural, formado por um ambiente aberto (uma rua de Copenhaga) coberto de neve. A criação deste espaço não foi de forma alguma fortuita, ela destina-se a provocar a morte da menina. A narrativa inicia-se pela descrição do ambiente no qual a história se vai desenvolver. “Estava terrivelmente frio. Nevava e tinha começado a fazer noite escura” (Andersen, 2005: 235); “Naquele frio e naquela escuridão, caminhava uma rapariguinha pobre (...)” (2005: 235). A descrição do ambiente não só permite enfatizar a abjecta situação na qual a criança se encontrava mas também permite o desencadeamento dos factos, atribuindo

---

<sup>7</sup> <http://ainocenciarecompensada.blogspot.com/2011/06/em-torno-da-escrita-de-antonio>

dinamismo e um carácter de verosimilhança à história, “ por isso ali ia agora a rapariguinha de pezinhos descalços, que estavam roxos de frio”; “com fome e gelada caminhava, e tão infeliz a pobrezinha”. (Andersen, 2005: 235). O espaço descrito com um tal realismo pode ser classificado como uma “paisagem afectiva” (Held, 1980: 77), que neste caso se refere à infância da personagem. Afectividade semelhante presencia-se na relação do avô Henrique pela aldeia Torna-Ó-Rego e na relação da Raposinha pela mata. Esta perfeita simbiose personagem/meio seduz o leitor de modo a envolver-se emocionalmente com as personagens. Por outro lado, a alusão a espaços fechados e castradores, como, por exemplo, as casas urbanas (da rapariguinha e da filha do senhor Henrique) e a toca da Salta-Pocinhas visa construir o desenraizamento da personagem, se bem que no *Romance da Raposa*, o autor pretendesse provar a tenacidade de Salta-Pocinhas, capaz de resistir a um meio tão hostil.

A ancoragem temporal do conto “A Rapariguinha de Fósforos” inscreve a personagem na última noite de ano, véspera de ano Novo. Esta localização confere à personagem mais credibilidade e autenticidade, facilitando o seu reconhecimento como pertencente à contemporaneidade do leitor. Já no conto *A Casa das Bengalas* constata-se uma dimensão cronológica linear, por vezes marcada por analepses de forma a construir personagens secundárias e figurantes, atribuindo um enfoque novo ao protagonista. Algo de muito curioso no que ao tempo diz respeito são os círculos à volta dos dias das fases da lua, provavelmente devido à necessidade que o velho tinha de programar o trabalho agrícola, pois no mundo rural o tempo é organizado em função da terra, do ciclo das estações e das sementeiras. No meio urbano, ao contrário do que acontece no campo, o ritmo de vida acelerado rege-se por horários artificiais, que dificultam a disponibilidade para os outros como se pode observar no seguinte diálogo em que intervêm o pai de Tião, a mãe e o avô:

- Então até um dia destes - disse o agente Aníbal, muito videirinho.
- Temos de ir - disse a mãe.  
Se foram mais de duas semanas
- Os visitantes desta casa têm sempre muita pressa... Ide à vossa vida que está a fazer-se tarde (Mota, 2010: 160).

No *Romance da Raposa* verifica-se a ancoragem temporal pautada por ciclos da natureza com o fito de realçar as várias fases de vida de Salta-Pocinhas até atingir a velhice. Segundo Cristina Vieira “a ancoragem temporal auxilia a referencialidade, a figurativização realista e consequente solidez ontológica das personagens” (Vieira, 2008: 248).

Retomando a análise do comportamento da personagem na obra de Hans Christian Andersen, verificamos a repetição do termo *caminhar* (verbo dinâmico) o que nos leva a entender que a menina andava à deriva pelas ruas, abandonada à sua sorte, tentando sobreviver. As manifestações da natureza representadas pela neve e pelo inverno rigoroso comungam da dor e do infortúnio da rapariguinha. A palavra *frio* surge sete vezes. O frio

representa o beijo da morte. No frio, nada pode ser gerado, é o tempo da reflexão “Estava um frio de morte” (Andersen, 2005: 235). Este termo surge também nas obras de António Mota e do Mestre Aquilino “- Está muito frio - disse o avô, encaminhando-se para a cama” (Mota: 2010: 89); “Com frios e neves muitos dos bichos, bons de pegar à unha, tinham ido murar para debaixo do solo” (Ribeiro, 1996:123). O frio está ligado à fome, à angústia, ao abandono, às situações difíceis da vida.

A casa, por sua vez, simboliza “o refúgio, a protecção” (Chevalier & Cheebrant, 1982: 197), mas a rapariguinha recusa-se a regressar a casa não só porque lá está frio, mas também porque a família (pai) não a protege e a acarinha. Situação idêntica enfrenta a Salta-Pocinhas que depois de ter sido expulsa de casa de seus pais, não mais quer regressar “porque era briosa e com boa memória, a raposeta não obstante o jejum, as fadigas e as saudades, tinha vergonha de voltar à cova natal” (Ribeiro, 1996: 18). Em “A Rapariguinha dos Fósforos” a perda dos chinelos que haviam sido da mãe da menina remete-nos para a sua condição de órfã e também para a perda de um valor sentimental. Nas tradições ocidentais, o calçado simboliza “a morte, a viagem em direcção ao outro mundo” (Chevalier & Cheebrant, 1982: 585). Os pés da menina, o suporte do seu corpo, estão descalços e roxos de frio impedindo a sua mobilidade e consequentemente a perda gradual da liberdade, indiciando-se um fim trágico da personagem. Também o velho Henrique calça os sapatos para ir ao médico o que nos sugere um estado de saúde deveras preocupante, como podemos inferir pela descrição do neto “Meu pai amparava-o, o cão velho farejava os sapatos do velho, a minha mãe limpava as lágrimas em silêncio” (Mota, 2010: 93). Já no Romance da Raposa e, apesar, dos personagens serem antropomórficas, os sapatos também aparecem contribuindo para o próximo disfarce da raposeta numa tentativa de arranjar sustento. Salta-Pocinhas lazarada de fome resolve então fugir com uns tamancos, que roubara ao tamanqueiro, para ir pedir esmola, vestindo-se de mulher pedinte “foi-se à oficina de um tamanqueiro, quando o tamanqueiro tinha ido à feira, e fugiu-lhe com os tamancos que uma velha tinha trazido para encourar” (Aquilino, 1996: 52). Na luta desenfreada pela sobrevivência, a menina procura aquecer-se e proteger-se. Procura um local abrigado e senta-se, encolhendo-se, colocando as perninhas debaixo de si de modo a sentir-se mais amparada e aquecida. Esta postura é semelhante à do *ser* na fase embrionária e revela-nos uma criança indefesa e desprotegida. Todas estas situações contribuem para o seu desequilíbrio psíquico, ao mesmo tempo que geram sentimentos de angústia, de desolação, de impotência. Este comportamento traduz os valores sócio-culturais vigentes. Neste sentido, Vladimir Propp afirma “os contos populares jogam com uma espécie de cumplicidade cultural secundária” (1978: 24). A obediência cega ao pai fazem-na vacilar até acender o primeiro fósforo, porque mesmo que involuntariamente, a rapariguinha transgride as regras. Tentando resistir ao frio, vai acendendo os fósforos, um a um. Neste sentido, entende-se que o comportamento da personagem tem a ver com as suas próprias necessidades, pois ela imagina uma lareira acesa que simboliza o calor, uma mesa farta que sugere o alimento e por fim, o

pedido que faz à avó representa a libertação de todo o sofrimento. Todas as alucinações que ela vai tendo petrificam-na, impedindo-a de reagir e de reflectir. Ela desiste de lutar, conformando-se com a situação em que se encontra. O seu pedido de socorro é dirigido à única pessoa que a amou - a avó.

Em *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Bettelheim (1984) considera que as personagens dos contos de Andersen não passam por nenhuma transformação. Na verdade, as metamorfoses acontecem ao nível dos afectos, ao provocarem uma mudança subjectiva na personagem como acontece ao longo do conto “A Rapariguinha dos fósforos”.

No *Romance da Raposa* vamos encontrar algumas situações análogas àquelas que acabámos de referir na obra anterior. A Salta-Pocinhas obedece aos pais e sai de casa em busca de sustento; passa por privações e “sentia cada vez mais as torturas da fome” (Aquilino, 1994: 38) e as “torturas da sede” (Aquilino, 1994: 38), o que a leva a imaginar alimento, mas ao contrário da rapariguinha não desiste e luta para sobreviver. Também não visiona seres sobrenaturais, como acontece no mundo anderseniano “duas espécies de seres se distinguem, os da vida diária e os sobrenaturais” (Duarte, 2005:14). Todavia, a fé em Deus sobressai nas três obras. A personagem de *A Casa das Bengalas* contrasta com as dos outros contos supracitados, pois o velho rejeita os alimentos e conforma-se com o seu destino.

No que concerne à caracterização do comportamento das restantes personagens o autor de *A Casa das Bengalas* vai jogar com os dados oferecidos pelo seu enorme poder de observação para que o leitor venha a visualizar capazmente cada uma delas. Vejamos alguns traços físicos e psicológicos: “o avô Henrique pescou os dentes com aqueles dedos muito grossos, com a pele grossa e gretada, e encaixou-os na boca depois de andarem lá dentro a dançar” (Mota, 2010: 8); “minha mãe com os olhinhos a brilhar, disse-me que já sabia como havia de fazer para o teimosão do avô se ir habituando à ideia de ficar a viver num quinto andar que não lhe fizesse lembrar a gaiola das rolinhas” (2010: 51); “o avô, com aquele chapéu pretos, de feltro, na cabeça, os sapatos grossos e roupas que já não se usavam há não sei quantos anos, destoava imenso no meio de toda aquela gente” (210: 43); “a Flávia, mais nova do que eu, é morena, baixinha, tem cabelos pretos e ondulados, olhos castanhos. Meu Deus, é tão bonita” (Mota, 2010:21); “em vez de boné, pus gel no cabelo, vesti umas calças de ganga muito coçadas, uma camisa de ganga azul, calcei os ténis já um bocado gastos (...)” (2010: 22); “D. Sibilina queixa-se com dores de cabeça, despeja o pó de uma carteirinha de Aspegic num copo com um pouco de água no fundo, bebe-o num instante, a ver se passa, faz uma careta e, se não passa, repete a dose” (2010: 65); “Paula era uma mocita muito pobre (...), mal vestida e descalça espantou a professora com a sua inteligência” (2010:47).

No *Romance da Raposa* as personagens são, de um modo geral, antropomorfizadas o que as distingue das restantes. Assim, urge a necessidade de apresentar alguns aspectos contrastantes no que respeita ao comportamento das mesmas, para tal julgamos imprescindível apresentar as características físicas que as distinguem. As numerosas aventuras porque passa a raposa são

resolvidas favoravelmente pela sua astúcia, de modo a assegurar a sobrevivência e a sua defesa. Mas é sobretudo o satírico que dá a Salta-Pocinhas vestígios de maldade, de malandragem, sendo estes suavizados pela comicidade. Exemplos disso são os episódios em que a protagonista encontra os expedientes de que precisa para beber água em tempo de seca; juntar-se ao lobo que quer matá-la; saciar-se de figos. Em todos eles encontramos a *ladinice pícaro*<sup>8</sup> que leva a Salta-Pocinhas as situações mais ardilosas para a consecução dos seus objectivos, mesmo que para isso tenha de agir por interesse e aproveitar-se da credibilidade de outras personagens. “O herói pícaro não é um individualista por opção” (Veloso, 1994: 68): as circunstâncias da vida levam-no a enfrentar e a resolver os seus problemas, usando o seu instinto de sobrevivência. A Raposeta usando da sagacidade que lhe é peculiar, consegue superar os obstáculos por muito difíceis que sejam: quando está emparedada, por exemplo, aposta acertadamente no engodo ao gato bravo; a boa situação em que se encontra nos últimos anos de vida deve-se ao engenho e arte em gerir o medo dos outros. O lobo é uma vítima repetida e continuada da raposa, chega mesmo a fazer uma aliança com ele com o fito de tirar o máximo de dividendos nas suas caçadas, mas esta depressa acaba porque não resiste ao prazer de ver o lobo humilhado e ridicularizado. A Salta-Pocinhas e o lobo são personagens antropomorfizadas que permanecem até ao fim do romance como oponentes: a primeira, embora de condição social inferior como se pode inferir através do diálogo com sua mãe e dos seus próprios pensamentos “para baronesa não nasceste” (Ribeiro, 1996: 15), “ não era desonra pertencer à ralé, nem faltarem-lhe costados de fidalguia” (1996: 30), é magra “ mais magra que a faca de cortar o pão, reumática, a pelar toda(...)” (1996: 119); tem “bom corpo” (1996:15); boas pernas “também já as tive. Hoje estão mirradinhas dos anos e dos trabalhos” (1996:134); bons dentes e bom pêlo “é só olhar-te para a navalha dos dentes e a boa saia de peluche” (1996: 153-154); olho, “lampeiro e perdigueiro de bom engenheiro” (1996:104); “rabo pimpão” (1996: 118); patas “ macias como borracha, que além de nunca se romperem, não fazem barulho quando marcham”; veste-se de bicho-palheiro” (Ribeiro, 1996: 52-55); de lagarta das couves” (1996: 60-62), de mendiga (1996: 152-154), de papão (1996: 157-165) é trocista, graciosa, civilizada (‘voz fagueira’, ‘saber dançar’, ‘cortês’) esperta, veloz; o segundo, o lobo, sendo logo definido pelo nome próprio de “Brutamontes” é da alta sociedade, grosseiro, presumido, medonho, bárbaro, bruto, imbecil, tirano. A sua prepotência é uma constante, desde a morte do texugo, até “às barbaridades sem conto (...) aos piores caprichos e às mais feias aventuras” (1996: 62). Recordemos que os bichos, quando o lobo se finge de morto, “protestavam dali em diante viver na descuidosa paz das repúblicas” (1996: 63). É curioso notar a revolta pacífica dos bichos, felizes pelo fim daquele vizo-rei e da sua prepotência, traduzindo a ideia do fim da monarquia. Os atributos físicos coadunam-se com o comportamento da personagem, possuía uma face “tão bochechuda, tão disforme que nem que

---

<sup>8</sup>A. J. Saraiva e Óscar Lopes, *História da Literatura Portuguesa*, Porto, Porto Editora, 5ª ed. 2001, p.1010.

trouxesse meia caraça de carnaval” (1996: 39); é “esquelético e peripatético” (1996: 50); “grande, magro, funéreo” (1996: 62); “os olhos a fuzilar, a dentuça amarela à mostra” (1996: 132). O urso, que pela sua condição social e pela inteligência, é a personagem que mais se identifica com a Salta-Pocinhas “ lá continuava o urso sábio, de plantão, cabeçorra erguida - à espera que lhe caíssem as castanhas do céu - negro monástico, estático como ermita a rezar”, realça por contraste o dinamismo desenvolvido pela raposa na procura do alimento vital. O urso tem olhos “pequenos e redondos” (Veloso, 1994: 72), é corpulento sobretudo quando se põe “plantado sobre as patas” (1994: 71). Não convence a raposa do seu pacifismo: a recusa de um abraço traduz a precaução desta quanto a um possível ataque do urso. O texugo identifica-se mais com o lobo, devido à sua presunção e à sua classe social. Apesar de ser um bicho pequeno e atarracado “narigudo e barrigudo é dotado de garras poderosas” (1994: 71), o que não impede que seja mais uma vítima do lobo. No primeiro encontro de Salta-Pocinhas e do texugo, deparamo-nos com a raposinha inexperiente na arte de sobreviver que se vê forçada a apelar à caridade do fiel vassalo do rei, D. Brutamontes. Porém, nada consegue, ou melhor, a sua presença incomoda-o de tal forma que se vai queixar ao rei das selvas, levando consigo “peita com que ganhar as boas graças do vizo-rei” (Ribeiro, 1986: 33). Situação análoga encontramos em “A Rapariguinha dos Fósforos”, pois também a menina apela à caridade das pessoas que passam na rua. No caso do avô Henrique há uma caridade velada, ou melhor, há uma obrigação moral que determina o comportamento e atitudes das personagens. Note-se ainda no *Romance da Raposa* a cena correspondente à audiência - que obedece a todas as etiquetas de protocolo (incluindo salamaleques e beija-mão). No decorrer da mesma, observamos a raposinha a insinuar-se manhosamente ao vizo-rei, apresentando-se como curandeira e propondo uma solução para a sua dor de dentes: colocar sobre o inchaço a pele ainda quente de um texugo. É claro que o rei não hesitou em fazer “despir da roupa que traz vestida o seu nunca assaz chorado servidor” (1986: 41), deixando assim caminho livre à Salta-Pocinhas para saciar a fome e poder livrar-se do inimigo. Do seu fim trágico infere-se a incapacidade da alta sociedade se governar. Ao aperceber-se que fora enganado o lobo proclama a sentença de morte à raposinha. O urso sábio Mariana apesar de reconhecer que a Salta-Pocinhas fora trapaceira e lambisqueira, tenta convencer a bicharada que fora o lobo “que tem mais de bruto que de astuto” (1996: 47), o assassino do texugo. A partir daqui, começa a perseguição à Salta-Pocinhas que usando da astúcia e esperteza que lhe são características, consegue desvencilhar-se do lobo para, no final, humilhar e ridicularizar o temível vizo-rei. Como ilustração observe-se o seguinte exemplo em que o lobo se finge de morto:

[raposa] - Desmascaraste-te a tempo! - exclamou a raposinha dando às trancas, após breve e trocista negaça.

O lobo ergueu-se medonho, rangendo os dentes e cada bicho se esgueirou para a sua banda. E, vizo-rei zombado, humilhado, desclassificado, do alto do terraço clamou para a raposa que corria, a cauda basta erguida em aspa:

[lobo]- Maldita sejas, ó embusteira! Maldita sejas, rainha das farsantas, a maior velhaca que a rosa do sol cobre!! (Ribeiro, 1996: 65)

As referências aos outros animais são breves: a fuinha, denominada de ‘priminha’ pela Salta-Pocinhas é também muito parecida com a protagonista. Tal como o gato-bravo e o mocho, também ela pensa em si própria e qualquer gesto de ajuda a outro animal tem sempre em vista obter dividendos no que toca aos alimentos. O poldro é caracterizado muito superficialmente, sendo depois integrado no grupo dos cavalos para lutar contra os lobos, simboliza o companheirismo que também surge na relação entre o Tião e o avô. Há ainda a realçar a presença do bicho-homem no romance que embora tendo um papel secundário na obra, surge muitas vezes referenciado ora de forma a servir os intentos da Salta-Pocinhas, ora tentando salvar os cavalos que lutam contra os lobos, o que lhe permite escolher “o pato mais gordo que refocilava no charco” (Ribeiro, 1996: 84), ora correndo atrás do lobo Brutamontes, para lhe dar uma tarefa, enquanto ela se com regala com “o almoço dos matreiros” (Ribeiro, 1996: 139). Salta-Pocinhas com a sua astúcia e sagacidade consegue quase sempre superar o bicho-homem nas diferentes situações de conflito que vão surgindo.

As restantes personagens secundárias são caracterizadas de uma forma mais simples, notando-se, no entanto, uma certa preocupação do narrador em fornecer dados suficientemente ilustrativos no tocante ao aspecto e ao modo de estar no cenário natural a que pertencem de forma a permitir ao leitor colher informação objectiva respeitante ao animal em questão, visionar e compreender as suas acções.

Para terminar esta reflexão sobre o comportamento das personagens que constituem o *corpus* da presente dissertação, julgamos importante focarmos uma das facetas mais justamente apreciadas nas três obras: a linguagem. Em Andersen ela é estilizada, metafórica e por vezes irónica, suscitando a reflexão do leitor para a situação de pobreza em que as personagens crianças se encontram como se observa na seguinte frase: “o ganso saltou da travessa, saracoteando-se pelo chão, com garfo e faca no lombo” (Andersen, 2005: 235). António Mota e Aquilino Ribeiro afastam-se de Andersen no que à linguagem diz respeito. A linguagem de António Mota é densa em representações de sentido e fecunda em meios de expressão; construção frásica de extensão média e curta que seduz pela fluência e musicalidade, imprimindo ao discurso um ritmo do quotidiano. O uso frequente de verbos de movimento (entrou, voltou, descer, mudar, despachou, fomos, arrancou, correr, chegar, saímos, viemos) traduz o movimento das personagens. Em Aquilino Ribeiro a caracterização é feita fundamentalmente pelo recurso a jogos fonéticos e semânticos através do uso da adjectivação que nos aparece em regime duplo “o lobo, que tem mais de bruto que de astuto, e é por igual grotesco e barbaresco, pirata e patarata, caprichoso e maldoso” (Metzeltein, 1981: 97, realce do autor), apresentando um ritmo adequado à oralidade e remetendo-nos para uma cosmovisão lúdica e de prazer. O adjectivo também surge muitas vezes precedido por um nome para indicar uma qualidade inerente “arganases roazes” (Ribeiro: 1996:51); “doninha furadeira” (1996: 52); “raposeta pintalegreta” (1996: 28,78) ou extrínseca “rabo alçado” (1996:

73); “palhinha miúda” (1996:53); “figos lampos” (1996: 67). Outros transmitem-nos sensações “folhas secas”; “focinho húmido”; “terra seca” (Metzeltein, 1981: 127).

A linguagem em Aquilino converte-se num autêntico jogo poético, para isso recorre à rima, ao homoteleuto aplicado a nomes próprios “texugo Salamurdo. Actualização ortográfica nossa”; ao quiasmo no sentido de intensificar a ideia contida nos signos verbais “comer e dormir, dormir e comer ou crescer e dormia, dormia e crescer”; aos superlativos sintéticos e aos aumentativos “comilão”, “cobardão”, “paspalhão” (Ribeiro, 1996: 110) para dar ênfase aos aspectos melódicos, insólitos e divertidos (Metzeltein, 1981: 128-129); às comparações “a febre de vingança, mais ardente que todas as sedes abrasou o peito do lobo Brutamontes” (Ribeiro, 1996: 78); às metáforas “olhos a fuzilar” (Ribeiro, 1996: 132), “encho o paiol” (1996: 96) ; à aliteração “pilhado pata” (1996: 22); à antítese “comeu-lhes um autêntico queijo de ovelha” (1996:140), em que o adjectivo *autêntico* a qualificar o queijo de ovelha traduz “a oposição à ideia do falso queijo da Serra da Estrela (falso por ser o reflexo da lua nas águas do charco)” (Metzeltein, 1981: 133); às onomatopeias “béu! béu!” (Ribeiro, 1996: 16); bem como ao emprego de provérbios, ao uso frequente do discurso directo que permite o confronto de opiniões diversas entre as personagens que se apoiam em axiologias claramente formuladas ou num conjunto de crenças. A este propósito Bernard Valette citando Oswald Ducrot afirma que devemos “ter à disposição modos de expressão implícita que permitam dar a entender sem assumir a responsabilidade de ter dito” (Valette, 1993b: 34).

### 2.3.3. O destino final das personagens

Como já foi referido neste trabalho dissertativo, o Romantismo, movimento contrário ao Classicismo, passa a idealizar o infinito, ligado à Providência Divina. Esta característica evidencia-se na “Rapariguinha dos Fósforos” quando a menina pede à avó que a leve consigo para o céu. A Providência Divina e a morte surgem como fonte de luz e solução para o sofrimento humano. O tema da morte instiga a curiosidade humana e promove, desde os tempos mais primitivos, o desejo de entendimento do seu próprio conceito. A problemática da convivência com a morte insere-se de forma significativa no nosso quotidiano, daí a pertinência do seu estudo em diversos aspectos sociais, culturais e literários. Esta tomada de consciência faz com que a morte entre no mundo da ficção. Lembremo-nos de que a valorização desta temática depende, entre outros factores, da coerência da visão do mundo manifestada no texto em relação ao seu tempo e espaço históricos, bem como em relação à consciência colectiva dominante.

Em todos os tempos e em todos os locais, desde o provérbio bosquímano “A morte é um sono” até ao “dorme o teu último sono” (Morin, 1970: 117), subjaz à metáfora do sono a ideia da morte, que por sua vez se encontra ligada à salvação. Esta implica a salvação da alma e a

intervenção salvadora de um deus, como acontece com a protagonista do conto “A Rapariguinha dos Fósforos”, de Hans Christian Andersen.

Conjuguemos agora o binómio morte /salvação, e o modo como a personagem concebe o seus significados. As divindades dos cultos agrários são as que mais facilmente se transformam em divindades de salvação. Na génese salvadora situa-se “quer a deusa terra-mãe, que traz no seio o poder da ressurreição, quer o deus da vegetação, que morre e renasce” (Morin, 1970: 186). São eles os responsáveis pela renovação da natureza.

As divindades de salvação, distanciando-se cada vez mais das suas raízes agrárias, aproximam-se do homem urbano. Já não é apenas a terra fecunda, os animais e a vegetação que elas farão renascer; na sua morte, o homem lucrará desse mistério sagrado. O deus à imagem do homem abrirá caminho à ressurreição do homem. A par da religião antiga surgirão os mistérios, os ritos da aquisição da imortalidade. A morte humana passa a ser o tema dominante dos deuses da salvação, que a encaram como uma vida total, uma ressurreição e não como uma sobrevivência melancólica de fantasmas. Morin, citando Briem, alega:

Por mais diferentes que tenham sido as religiões de mistérios nas diversas épocas e entre os diversos povos encontra-se nelas, apesar de tudo, uma preocupação fundamental comum: o problema da morte... «Todas trouxeram aos homens uma mensagem: a vitória da vida sobre a morte. (1970: 187).

O cristianismo, última religião de salvação, fará apelo à imortalidade individual e será determinada pela morte. A salvação immortaliza o homem; quebra as relações intelectuais entre o homem e o deus universalizado e reintroduz o êxtase que é “a comunicação imediata com deus” (Morin, 1970:188). Mas por outro lado, “ toda a morte é solitária e única” (1970: 277). Em “A Rapariguinha dos Fósforos” a salvação é a morte, o término da dor e do sofrimento. A criança encontra a salvação, o amor, ao querer juntar-se à avó. Logo, a salvação torna-se sinónimo de amor.

No conto de Andersen, o desfecho ocorre com a morte da protagonista e o processo de evolução espiritual que acarretará a conquista da alma imortal. A heroína não vê a morte como um fim mas como começo de uma nova etapa, como meio de estabilidade espiritual e de libertação. A morte anuncia assim a vida de bem-aventurança prometida no Reino dos Céus.

Aquilino Ribeiro e António Mota, contrastando com Andersen, abordam a dualidade envelhecimento/morte como algo normal e natural. Diz Morin: “quer um, quer outra, são universais e não admitem, nenhuma excepção nos ‘mortais’” (1970: 297). Observemos nas seguintes frases a naturalidade com que se foca a morte, apesar de, por vezes, vir imbuída de sofrimento:

“e faleceram outros à sede” (Ribeiro, 1996: 50);  
“em que o esposo deixara o cadáver” (1996: 98);  
“Aquele que fez o testamento do urso Mariano quando o pobrezinho esticou o pernil?” (1996: 109);  
“é uma obra de misericórdia sepultar os mortos” (1996: 129);  
“meses depois de minha avó ter partido” (Mota, 2010: 10);

a morte daquele homem fez-me muita mozza cá por dentro (2010: 28);  
um dia, a Francisca estava num fontanário (...), de repente calou-se, caiu e nunca mais se levantou(2010: 116);  
A Custódia morreu;  
Avelino morreu de repente com um ataque cardíaco (2010: 124).

Julgamos, contudo, que o enfoque dos autores se dirige sobretudo à velhice como etapa de vida, razão pela qual o tema da morte é aqui tenuemente abordado.

No *Romance da Raposa*, o autor apresenta os diversos estádios da vida da raposa, desde a infância até à velhice. No capítulo III da segunda parte, intitulada *A Comadre*, o factor idade é posto em evidência - devia ir mais de dez anos -, aliado a dois adjectivos que acentuam a ideia de velhice: *trôpega* e *caduca*. Salta-Pocinhas já na fase final da vida apresenta-se coxa e decrépita (Ribeiro, 1996: 147), desgastada, desdentada, gasta e tropeçona. No entanto, combinando as suas intenções com a sua manha, a raposa consegue assegurar o sustento vital, e desta vez e para sempre. O seu triunfo reside no facto de ter feito desaparecer o monstro. A partir de então a raposa “viveu ainda anos, farta, mimosa como rainha-mãe” (1996: 166). É assim o desfecho final da nossa protagonista que mesmo envelhecida não perde as suas qualidades, acabando por ser coroada pela comunidade animal daquela mata com o estatuto de contadora de histórias para os raposinhos, para além de pôr fim ao reinado brutal do lobo.

No conto de António Mota, o senhor Henrique envelhecido e enfraquecido vê-se forçado a abandonar os lugares inscritos na sua memória e ir para um local, onde quase tudo e todos lhe são estranhos: o lar da terceira idade - *A Casa das Bengalas*.

No final do conto, o avô Henrique, já no lar, durante uma das breves visitas de sua família, faz um pedido revelador de uma enorme dignidade humana que contrasta com os sentimentos de culpa da família. Atentemos ao seguinte excerto exemplificativo do exposto.

- O pai precisa de alguma coisa?  
- Não, tenho aqui tudo! Quer dizer...eu gostava que o meu neto me fizesse um grande favor.  
Mas  
não é coisa urgente.  
- O que é avô?  
- Quando viesses cá, passavas pelo meu quintal e...arrancavas uns pezinhos de violetas, tu sabes onde elas estão?  
- Sei.  
- Então passas por lá e arrancas as violetas. É que há aí fora um jardim e as violetas ficam lá bem. Fazes-me esse favor, Tião?  
- Não me custa nada avô!  
Minha mãe sorriu.  
Na próxima visita ao lar, hei-de levar-lhe todas as violetas do quintal. E quando estiver a arrancá-las certamente recordarei mais uma vez aquela frase bonita que o velho um dia me ensinou” (Mota, 2010: 161).

A máxima do avô Henrique no que às violetas diz respeito encerra toda uma filosofia de vida em que, apesar da nossa passagem por este mundo ser breve, há palavras que sugerem que nem tudo está perdido. Manuel António Pina, detentor do Prémio Camões 2011, reforça

esta mesma ideia se tivermos em conta o seu livro de poesia publicado em 1974 com o título *Ainda Não É o Fim nem o Princípio do Mundo. Calma É Apenas Um Pouco Tarde*.

Face ao exposto e, apesar do desfecho das personagens ser diferente em todos os contos, talvez possamos afirmar que há traços de verosimilhança entre o final do conto de Hans Christian Andersen e o de António Mota. Senão vejamos: em ambos os contos os protagonistas são seres fragilizados que sofrem de abandono e de solidão. Desinteressados pela vida, encontram na morte a luz e a solução para os seus problemas. No conto de Aquilino, pelo contrário, a vida é perspectivada em termos materiais. A vida é uma luta contínua por alimento e por abrigo o que evitará tornar-se alimento para outrem. A raposa Salta-Pocinhas ama a vida e usa a astúcia para atingir os seus propósitos. Ela quer evitar a morte - e consegue-o. Os outros protagonistas dos outros dois textos não procuram evitar a morte, encarando-a ou como natural ou como solução para o sofrimento.

#### **2.3.4. Valores patentes e subjacentes às personagens**

##### **2.3.4.1. Modalizações inerentes às personagens**

Partindo da asserção de Cristina Vieira de que a “axiologização designa o sistema formado por todos os fenómenos ideológicos construtivos da personagem romanesca” (2008: 359) e que a avaliação normativa, sendo um desses fenómenos de base, tem subjacente um macro processo despoletador: a modalização<sup>9</sup>, analisaremos os valores patentes e subjacentes às personagens tendo em conta as modalizações inerentes às mesmas.

Vincamos, contudo, que apesar de não se tratar de personagens romanescas, elas serão analisadas à luz da construção axiológica teorizada por Cristina Vieira, na medida em que acreditamos ser um quadro teórico aplicável também a personagens contísticas.

Face ao exposto, observamos que em “A Rapariguinha dos Fósforos” a personagem principal é dominada pela combinação das modalizações predicativa, volitiva, deontica e potestativa. A primeira, ligada à avaliação de autenticidade, traduz-se na aparência da personagem: “é uma rapariguinha pobre de cabeça coberta e pés descalços” (Andersen, 2005: 236). Ela é, sem dúvida, uma das muitas crianças pobres daquela época a quem não era dada a menor importância, pois, como relata Ariès, “Elas morriam em grande número. Essa indiferença era uma consequência directa da demografia da época. Persistiu até ao século XIX”

---

<sup>9</sup> Modalização” traduz o termo “modalisation” (Greimas e Courtés citado por Cristina Vieira, 2008: 361). A terminologia usada na designação dos processos modalizantes é inspirada na teoria de Greimas e Courtés (1979) e na de Doležal, 1976: 129-151), sobretudo os termos «veridictório», «epistémico», «factitivo», «volitivo», «deontico» e «alético». «Potestativo», «epistémico-factitivo», «epistémico-emocional» «epistémico-cognitivo» são da responsabilidade e investigadora Cristina Vieira.

(1981: 22). A segunda, a modalização volitiva, Cristina Vieira define-a como sendo “a aplicação do eixo modal «querer» a todo o tipo de predicados descritivos, originando as seguintes modalidades: o desiderato, a recusa (rejeição) a resignação e a aceitação (2008: 374), expressa a vontade tenaz de a personagem se juntar ao seu ente querido: “queria bem conservar a avó” (Andersen, 2005: 236). Também D. Sibilina e o Senhor Henrique são dominados pelas modalizações volitivas. Observem-se os seguintes diálogos entre D. Sibilina e Paula e entre D. Sibilina e o pai acerca da possibilidade de ele ir para A Casa das Bengalas:

[D. Sibilina]- Ai, Paula, como eu gostava que o meu pai se adaptasse a viver connosco.  
[Paula]- Com esta companhia pode ser que lhe custe menos.  
[D. Sibilina]- É que eu não o quero na aldeia. Aquilo cada vez está mais deserto, a casa não tem condições, o Aníbal também não pode estar a correr para lá (Mota, 2010: 56).

[D. Sibilina]- Não diz nada, meu pai?  
Ele fazia de conta que não ouvia...  
[D. Sibilina]- Não diz nada, meu pai?  
Depois resignou-se:  
- O que queres que eu diga? Acho muito bem. Oxalá que o desgraçado que eu vou substituir não se vá embora tão cedo (Mota, 2010: 139).

Ressalve-se a incoerência de o avô Henrique ir para o lar, não o querendo, isto é, ao ver que não há outra saída, acaba por se sentir obrigado a aceitar. Aqui a personagem é dominada pela modalização deôntica, pois o velho tem consciência que é um empecilho na vida da filha:

- Não sofras por minha causa, rapariga. Eu também não gosto de estar aqui, este não é o meu ninho. Chama um carro de aluguer que me leve imediatamente para Torna-Ó-Rego. Se nos despacharmos, ainda lá arribo antes de anoitecer. É um favor que me fazes, ouviste? (Mota, 2010: 56).

A vida do Senhor Henrique está marcada por fortes contrariedades: a interdição de continuar a viver em Torna-Ó-Rego, devido à doença e ao processo de envelhecimento, ao afastamento de sua filha e de seu neto com a sua ida para o lar.

Voltando ao conto de Andersen, constatamos que a obediência da rapariguinha ao pai e a interdição a que este a sujeita - “o pai bater-lhe-ia” (Andersen, 2005: 235) se regressasse a casa sem vender os fósforos - prefigura também uma personagem sujeita à modalização deôntica. Esta modalidade gera que personagens conscienciosas. De facto, a rapariguinha tem plena consciência da importância do seu trabalho para o sustento da família. Ela deve ser obediente e cumprir as ordens do pai, mas o frio é tanto que se defronta com um dilema: deverá ou não acender os fósforos? Ela vacila até acender o primeiro fósforo, mas depois, transgride as regras e acende os fósforos um a um. A sua atitude revela uma modalização potestativa. A menina sente o dever de não trair o seu pai, mas acaba por fazê-lo numa tentativa de colmatar as suas necessidades, acabando por ser vítima do seu próprio destino como se pode observar no final do conto:

Mas no canto da casa, encontrava-se, sentada na madrugada fria, a rapariguinha com as faces vermelhas e um sorriso na boca ... morta, enregelada na última noite do velho ano. A manhã do Novo Ano ergueu-se sobre um cadáver, sentada com os seus fósforos, um punhado dos quais quase queimados (Andersen, 2005: 236).

Podemos, pois, afirmar que as personagens do avô e da rapariguinha, sujeitas “às modalidades de prescrição e da interdição são também construídas sob o signo da vitimização” (Vieira, 2008: 377).

Paralelamente, em *A Casa das Bengalas*, António Mota faz uso da combinação das modalidades potestativas da impotência e da obediência na construção das suas personagens. Vejamos, para tal, o diálogo entre D. Sibilina e o pai, tentando convencê-lo a viver no Porto.

- O pai não está bom da cabecinha!...  
- Podes dizer tudo o que te apetecer. Chama-me maluco, pensa o que tu quiseres, mas podes ter a certeza de que hoje já não durmo aqui! Arranjas o carro, ou vou eu à procura dele? Tenho comigo dinheiro que ainda dá para mandar cantar uma dúzia de cegos! (Mota, 2010:74).

A impotência de D. Sibilina em se fazer aceitar não é recepcionada como negativa, porque o autor evidencia a teimosia do senhor Henrique em querer abandonar a casa de sua filha o que contrasta com o excesso de zelo da personagem em não querer abandonar o pai, acabando por aceitar a decisão deste.

Ao invés, no *Romance da Raposa*, o lobo, dominado pela modalização potestativa, tem, enquanto rei da selva, a liberdade e mandar matar a Salta-Pocinhas, com a agravante de ser ele próprio a matar o seu vassalo e fiel servidor D. Salamurdo. Atentemos à passagem da leitura da sentença de morte da raposeta:

Nós, D. Brutamontes, lobo vizo-rei das selvas da beira Alta, por mercê de D. Leão, imperador do Soldão e terras do Preste João, da Libéria e Nigéria, montes e desertos da Arábia, Pérsia, de aquém e de além-mar em África, julgamos e fazemos saber que a raposa Salta-Pocinhas se tornou ré de fraude e graves ofensas para com a nossa augusta senhoria e de morte na pessoa do teixugo D. Salamurdo, nosso muito amado e digno conselheiro. E para que tão horrível crime tenha o mais pronto e severo castigo, determinamos que lhe seja movida guerra em todo o território do nosso mando, havendo nós por bem recompensar com um carneiro de arroba, dois chibatos ou vitelo a desmamar, e ainda carta de moço-fidalgo, aquele ou aqueles dos nossos vassalos que nos apresentem morta ou viva a sobredita malvada.

Paços do Vizo-rei, etc. etc. (Ribeiro, 1996: 46)

De facto, o lobo é um discricionário e déspota; no entanto, a sua impotência em fazer aceitar as suas ordens pelos bichos da mata levam-no à ridicularização. A modalização do poder suscita o poderio, a tirania, suscitando uma avaliação axiológica negativa, pautada por valores taxativamente rejeitados pela sociedade.

Já a Salta-Pocinhas é dominada pela modalização veridictória. A autenticidade da personagem é desde logo enunciada no prólogo pelo mestre Aquilino: “dei-lhes voz para melhor manifestarem o que são” (Ribeiro, 1996: 8). Também o urso Mariano reforça a autenticidade desta. Tomemos por exemplo o seguinte enunciado:

A Salta-Pocinhas foi trapaceira? Foi, que enganou o lobo. A Salta-Pocinhas foi lambisqueira? Foi, que bifou a fressura do lobo (1996: 47).

A raposa triunfa sempre sozinha, tirando partido das suas capacidades que lhe permitem ultrapassar os obstáculos, conseguindo o seu sustento e abrigo. Para isso usa a astúcia, a mentira e a falsidade. Vejamos o seguinte diálogo entre a raposa e o coelho:

- Disse-me que vossemecê era muito má, que comia os coelhinhos e as lebres...
  - Que calúnia, santo Deus, que calúnia! Comer eu os animais meus primos!? Abrenúncio! Não, menino, eu já nem grilo posso provar; pôs-me o médico de dieta...O que como é erva, a ervazinha das fontes...lá isso como, e nunca me farto.
  - Também eu.
  - É de muito sustento e dá formosura. Olha, agora ia eu para o prado, aqui perto, onde o trevo e a serradela são tão mimosos, que só por especial graça de Deus. Se queres, ensino-te...
  - Ná, ná, que vossemecê faz-me alguma das suas...
  - Ó filho, varre-me tão negras ideias do entendimento. Não faço mal a uma mosca. Tomara eu que me deixassem!
  - Jure lá!
  - Juro pelo criador dos melros!
- O coelhinho pulou ágil fora da toca e logo as palmas aveludadas da raposa lhe saltaram em cima e o amarfanharam e, em menos de uma ave-maria, passou-o ao bucho (Ribeiro, 1998: 96-97).

Todavia, a mentira e a falsidade da raposa não são axiologicamente reprováveis, pois de acordo com a ciência natural, ela caça e procura abrigo seguro para poder sobreviver. Serve-se do seu instinto para satisfazer as suas próprias necessidades e as das suas crias. No entanto, não descarta as suas responsabilidades, saindo da toca à procura de alimento para responder aos constantes apelos dos seus filhotes, com risco da própria vida. É óbvio, que entre os animais não há solidariedade não tão pouco interajuda, por isso mesmo a comadre raposa recorre a diversos estratagemas para assegurar alimento e bem-estar até ao fim dos seus dias, nem que para isso, tenha de mentir e usar da falsidade que lhe é peculiar. Posto isto, aprez-nos verificar que, apesar de distanciar-se dos valores morais e éticos da época, o leitor sente admiração e simpatia pela raposeta.

Também Tião, narrador-personagem em *A Casa das Bengalas*, deprecia o comportamento de D. Sibilina, quando ao alegar não ter um canto para ele, esta responde que não é culpada de seu pai ainda viver. Atentemos à seguinte passagem:

Era melhor deixá-la falar. Que desabafasse, que chorasse, gritasse, expulsasse tudo o que tinha engasgado durante aqueles dois dias de silêncio e hipocrisia, apaziguados com pacotes de Aspegic Mota, 2010: 72).

D. Sibilina não é falsa, pois demonstra afeição e generosidade pelo pai; contudo, os conflitos gerados no seio familiar com a chegada do pai, levam-na a ser, por vezes, hipócrita, isto é, a encobrir os seus verdadeiros sentimentos. Porém, D. Sibilina não suscita uma avaliação negativa por parte do leitor.

Face ao explanado, constatamos que as modalizações a que o autor sujeita as personagens potenciam uma avaliação negativa ou positiva da personagem; todavia aquelas revelam-se insuficientes no que à construção axiológica da personagem diz respeito. Mais aspectos terão ainda de ser vistos.

#### 2.3.4.2. Avaliação normativa de acordo com a instância avaliativa

A partir da instância avaliativa das obras “A Rapariguinha dos Fósforos”, *Romance da Raposa e A Casa das Bengalas* procederemos à avaliação normativa das mesmas. Parafraseando Cristina Vieira “avaliar implica construir, ao diferenciar personagens em função de posições diferentes” (Vieira, 2008:379). Logo, a avaliação “por implicar julgamentos de valor requer sempre um sujeito semiótico, dotado de pensamento simbólico” (Vieira, 2008: 380).

A avaliação normativa da rapariguinha é atribuída pelo narrador onisciente. Vejamos as seguintes passagens:

Bem, tinha - ou mais justamente - tivera chinelas calçadas, ao sair de casa (Andersen, 2005:235. Sublinhado nosso).  
Com fome e gelada caminhava, e tão infeliz, a pobrezinha! (Andersen, 2005:235. Sublinhado nosso).  
Flocos de neve caíam-lhe sobre os longos cabelos loiros, que se encaracolavam graciosamente em volta do pescoço, mas a pobre não pensava nisso (Andersen, 2005: 235. Sublinhado nosso).  
Um fosforozinho far-lhe-ia bem (Andersen, 2005:235. Sublinhado nosso).  
O fogo ardia tão maravilhoso, aquecia tão bem! (Andersen, 2005:235. Sublinhado nosso).  
Queria bem conservar a avó (Andersen, 2005:236. Sublinhado nosso).  
Ninguém soube que coisa belas viu, nem que esplendor ela e a velha avó tinham entrado no júbilo do Ano Novo (Andersen, 2005:236. Sublinhado nosso).

A imagem do narrador, deduzida a partir da sua implicação subjectiva ao enunciado narrativo, estabelece um mediato e nexu dialógico com a personagem, perfilhando concepções e juízos de valor. Como se vê, nas passagens transcritas, o narrador heterodiegético protagoniza intrusões que descortinam uma personagem frágil, triste, vulnerável e profundamente resignada com a sua sorte, construindo-se assim uma avaliação narratorial abonatória, no que à rapariguinha diz respeito.

Já em *A Casa das Bengalas*, a avaliação normativa do senhor Henrique e das restantes personagens é, sobretudo, realizada por Tião que é um mero porta-voz do narrador. Consideremos as seguintes passagens:

- Não seja teimoso, meu pai. As calças ficam-lhe muito bem e estão praticamente novas.  
- Veste-as tu.  
Mas porque é que embirra comigo?  
- Essa porcaria não tem botões na braguilha. E o fecho custa muito a puxar (Mota, 2010: 26. Sublinhado nosso).

Minha mãe, diplomática:  
- O pai veste essas calças agora e, quando eu chegar ao Porto, arranjo-lhe dois pares com botões.  
- Não me diga que não!

- E eu:
  - Estão ali aquelas pretas em cima da mesa, porque é que ele não as veste?
  - Aquelas não, ainda tenho de as passar a ferro.
  - Então passe.
- A minha mãe enervou-se e gritou:
- Não tens nada que meter o nariz onde não és chamado, ouviste? (Mota, 2010: 28. Sublinhado nosso).

Minha mãe queria a todo o custo que o avô se habituasse a viver connosco. Ela era capaz de tudo para que isso acontecesse (Mota, 2010: 46. Sublinhado nosso).

- Descanse, meu pai, descanse.
  - Estou farto de descanso. Quero ir para a minha casa.
- Pareceu-nos que o avô pela forma como falava tinha bebido uns copitos a mais. (Mota, 2010: 65. Sublinhado nosso).

As passagens transcritas colocam-nos perante hetero-avaliações negativas e depreciativas, isto é, julgamentos críticos feitos a uma personagem por outra personagem. Ao olhar crítico do jovem, D. Sibilina revela-se egoísta e até insensível às vontades do velho. Também a teimosia do avô gera uma hetero-avaliação negativa. Todavia, julgamos que estas avaliações não correspondem ao verdadeiro hetero-retrato das personagens elencadas, pois o excesso de zelo e os valores morais que norteiam D. Sibilina fazem-na sentir-se responsável pela vida e pelo bem-estar de seu pai, o que axiologicamente é avaliado como positivo. Também a teimosia do senhor Henrique é sentida como revolta e impotência face ao envelhecimento e consequente perda de liberdade. Cristina Vieira alude: “é mesmo possível criar grandes desfasamentos entre as características das personagens e juízos avaliativos por incorrecta interpretação daqueles” (Vieira, 2008: 381). Paralelamente, no *Romance da Raposa*, a condenação e a ridicularização de Salta-Pocinhas e do Lobo geram hetero-avaliações negativas. Repare-se nas seguintes passagens:

- A Salta-Pocinhas foi trapaceira? Foi, que enganou o lobo. A Salta-Pocinhas foi lambisqueira? Foi, que bifou a fressura do lobo. A Salta-Pocinhas assassinou? Alto aí. Quem assassinou o teixugo foi o lobo, que tem mais de bruto que de astuto, e é por igual grotesco e barbaresco, pirata e patarata, caprichoso e maldoso. Arrancai a língua à raposa, o coração e os miolos ao lobo, frigi tudo e deitai-o aos cães se quereis viver em paz. (Ribeiro, 1996: 47. Sublinhado nosso).

O pregoeiro desceu do púlpito e logo rompeu a seus pés grande motim de vozes. Os lobinhos, exaltados, uivavam:

- Morra!

Os teixugos, assanhados, ganiem:

- Esfole-se!

E as raposas, astutas, machuchas, um pé em terra, um pé no ar, prontas a saltar, repetiam:

- Morra e esfole-se quem é a vergonha da nossa raça!

(...)

- Tropeçou, comadre, tropeçou? E partiu os focinhos!? Dê graças que conserva pulmões para nos buzinar que está com a morte nos gorgomilos! Ah! ah! ah! (1996: 106. Sublinhado nosso).

Falando de Salta-Pocinhas, os vitupérios usados pelos outros bichos difamam a personagem, revelando ao mesmo tempo desprezo por ela. Diz o texugo: «corja de invencioneiras» (diz o texugo. Ribeiro, 1996:35), «mal-intencionado bicho fede que tresanda»

(1996: 36). Dizem outras raposas: «já o demo da feiticeira aqui vem! (1996: 36). E diz Paulo: «velhaca» (1996:117), «Está podre. Fede que tresanda!» (1996:117). Note-se que são estas qualidades, se bem que desprezadas pelos outros animais, que permitem à Salta-Pocinhas, em contraposição a eles, governar a própria vida. No leitor, esta avaliação negativa é neutralizada por uma avaliação axiológica abonatória da personagem visada (cf. Metzeltin, 1981:98).

No *Romance da Raposa*, a auto-avaliação de Salta-Pocinhas legitima a personagem perante outra(s) personagem(s) e perante o leitor. As características axiológicas revelam a autenticidade do seu *ser* como se pode verificar nos seguintes exemplos:

- Ai que miserável eu sou! Tenho os filhos tolos com fome e papei o rico grilinho! Oh! Não haver uma chumbada que me vire! (Ribeiro, 1996: 92. Sublinhado nosso).

- Desnaturada, Densaturada, três vezes desnaturada que eu sou! Encho o paiol e deixo morrer os miúdos à míngua. Anda, raposa lambisqueira, anda, valha-te um burro aos coices. (Ribeiro, 1996: 96. Sublinhado nosso).

- O traste que eu sou!? A fugir às línguas desbragadas, professei já num convento; mas nem assim! (Ribeiro, 1996: 114. Sublinhado nosso).

De facto, a raposa é astuta e sagaz e, por isso, tem êxito. Ao reflectir nos seus actos, condena-se a si própria, mas o seu arrependimento não é sincero, implicando construções axiológicas geradoras de falsidade e de mentira. Vejamos as passagens exemplificadoras do exposto:

- Ai, compadre, vieram-me ao fagote.  
- Do mesmo mal me queixo. Se escapo desta, é por milagre.  
- Ai! Ai! Deram-me tantas, que nem sei como cheguei até aqui.

Ah! Mas que traz você, comadre, no cachaço? Parecem papas...  
- Olha papas! São... são os meus ricos miolos, os miolinhos a sair-me da cabeça. Ai eu! Ai eu!  
- Que infeliz! (Ribeiro, 1996: 141. Sublinhado nosso).

- Ai, estou muito doente! Trago umas sezões que não me deixam dormir um bocadinho. Estou muito doente! (Ribeiro, 1996: 158. Sublinhado nosso).

Por outro lado em, *A Casa das Bengalas*, a hetero-avaliação normativa pejorativa recai também sobre a sociedade contemporânea que, sem tempo nem disponibilidade, se habituou a exilar os idosos em lares de terceira idade, nas casas das bengalas.

Feita a avaliação axiológica normativa das personagens de acordo com a instância avaliadora, será altura de realizar o mesmo exercício tendo em conta o critério temático.

#### 2.3.4.3. Avaliação normativa de acordo com o critério temático

Com base no critério temático apresentado por Philippe Hamon (1997), procederemos à avaliação das personagens que constituem o *corpus* da presente dissertação.

Philippe Hamon refere quatro tipos de avaliações normativas a que se pode submeter uma personagem, de acordo com um critério temático: a avaliação tecnológica (saber-fazer), a avaliação linguística (saber-dizer), a avaliação ético-política (saber-viver) e a avaliação estética (saber usufruir).

Em “A Rapariguinha dos Fósforos”, a incapacidade da protagonista em vender os fósforos, conduzem-na ao fracasso e, conseqüentemente, à morte. Assim, a avaliação tecnológica pautada pela incoerência entre a incompetência, o bom desempenho e o fracasso origina uma construção axiológica sentida como injusta com tendência para a vitimização. Veja-se o seguinte exemplo: “Na verdade não vendera nenhuns fósforos, não conseguira um único xelim” (Andersen, 2005:235. Sublinhado nosso). No *Romance da Raposa*, a personagem Salta-Pocinhas é também avaliada pela dominante normativa tecnológica, mas, ao contrário da personagem anderseniana, a destreza tecnológica da personagem é bem sucedida, sendo pautada pela heroização. Cristina Vieira, a esse respeito, sublinha: “a concordância entre a capacidade, vontade, bom desempenho e êxito final tende a constituir um encadeamento conotado com os valores de tenacidade e da vitória”(Vieira, 2008: 386), como se verifica no seguinte exemplo: “vieram os animais todos e, diante do monstro, vestido de saia, lenço e jaqué, que nem bicho nem mulher é, deram graças e levaram a velha comadre em triunfo” (1996: 165-166).

A construção da personagem da rapariguinha de Andersen pode ainda ser avaliada de acordo com a dominante normativa ético-política, visto reflectir uma crítica à exploração infantil à qual a sociedade e as famílias sujeitavam as crianças mais desfavorecidas: “o pai bater-lhe-ia, [se regressasse a casa sem vender os fósforos] (Andersen, 2005: 235. Acrescento nosso). Também a Salta-Pocinhas e o lobo são avaliados segundo esta dominante, visto ambos representarem classes sociais diferentes. Logo, há uma crítica sub-reptícia à diferenciação de classes. Vejamos os seguintes exemplos:

“para baronesa não nasceste” (Ribeiro, 1996: 15);  
“não era desonra pertencer à ralé” (1996: 19);  
“nem faltarem-lhe costados de fidalguia” (1996: 30);  
“Vizo-rei daquelas selvas e penedias” (1996: 32);  
“vizo-rei das selvas da Beira Alta, por mercê de D. Leão” (1996: 46);  
“pai de todos” (1996: 47)”;  
“ó sendeiríssimo senhor” (1996: 56),  
“o principal rei das selvas” (1996: 75).

Por fim, tanto a Salta-Pocinhas como o avô Henrique são avaliados axiologicamente pelas suas competências linguísticas. O nível familiar dominante, o eclético recrutamento vocabular onde abundam construções de sabor popular e arcaísmos, regionalismos dialectais, sociolectais, coloquialismos, comparações, entre outros, imprimem às personagens uma avaliação negativa. Todavia esta avaliação é neutralizada, uma vez que tal saber linguístico é revelador de informalidade e de intimidade. A título de exemplo, vejam-se as seguintes passagens:

[Tião] Às vezes o avô aborrecia-me com aquelas cantinelas (Mota, 2010: 8. Sublinhado nosso).

[Avô] - Eu não cheiro mal! Ainda não mijo nas calças. E se mijasse, era fruta da época (2010: 11. Sublinhado nosso).

[Avô] - Tenho de lavar o rabo?! Se não lavar o traseiro, não me deixam entrar (Mota, 2010: 12. Sublinhado nosso)?

[Avô] - O senhor, então, faça o favor de me levar o Torna-O'-Rego, que eu pago o que fizer minga! (2010: 77. Sublinhado nosso).

[raposa] - Ó da casa! Ó da casa!

- Ó da casa!... Sou eu, a comadrinha raposa, meu rico senhor D. Salamurdo! Sou eu! (Ribeiro, 1996: 28. Sublinhado nosso).

- Qual rico senhor, nem qual diabo! - regongou afinal D. Salamurdo (Ribeiro, 1996: 30. Sublinhado nosso).

- Não calas a sanfona? Então deixa minha ladra, minha saca de mentiras, que vais ter o pago. O vizo-rei há-de sabê-lo ainda hoje E ele não é para brincos, dá-te o catatau (1996: 32).

Temos no penúltimo exemplo a reduplicação do tratamento nominal apelativo *Ó da casa*. Esta construção elíptica e metonímica é uma fórmula informal de chamamento característica de ambientes rurais.

A *senhora de muita treta* numa tentativa de aproximação trata, cumulativamente, o texugo pelo nome próprio, pelo título nobiliárquico e por um honorífico. Este tipo de tratamento joga o formal com o informal, o honorífico com o afectivo, o nobiliárquico com o comum. Por outro lado, D. Salamurdo trata a Salta-Pocinhas pela forma nominal **você**, que no co(n)texto temporal pré-republicano e geográfico das selvas e penedais em que a história se desenrola, indica não só distanciamento, mas também depreciação<sup>10</sup>.

Apesar de tudo, naquele castelo de alta fidalguia, não buliu viva alma. Mas a Salta-Pocinhas não desiste e torna a carpir-se:

Ouvi dizer que Vossa Senhoria pilhou pata... Sou a Salta-Pocinhas, sua amiga leal e verdadeira! (Ribeiro, 1996: 28. Sublinhado nosso).

Salta-Pocinhas mantém o mesmo tratamento formal e cerimonioso em relação ao bufo como podemos observar no exemplo que se segue:

[Salta-Pocinhas] - Bem haja, meu rico senhor, bem haja. Para morrer em paz, só falta que Vossoria me vá chamar o escrivão... (Ribeiro, 1996: 107).

Tratamento cerimonioso semelhante usa Tião em relação ao pai e D. Sibilina em relação a Tião como ilustram as seguintes passagens:

[Tião] Eu nunca tinha cortado a barba a ninguém. Engoli em seco. Meu pai é que podia fazer esse trabalho, sempre estava mais habituado. Mas sua excelência, depois do almoço, disse que ia ali e já vinha e ainda não voltara (Mota, 2010: 13. Sublinhado nosso).

[D. Sibilina] - Se isso te consome tanto, podemos trocar. Eu e o teu pai dormimos na sala e sua excelência no nosso quarto! (2010: 71. Sublinhado nosso).

---

<sup>10</sup> Ainda em certas regiões do país se denega e censura tal forma de tratamento “Você é estrebaria!”. Sobre os valores depreciativos de “você”, cf. Wilhelm, 1978:18; Bastos, 1931: 193).

O tratamento formal e cerimonioso está relacionado com momentos difíceis em que as personagens usam da ironia para atingirem os seus objectivos.

Os impropérios utilizados por Salta-Pocinhas não a depreciam, pois os mesmos estão associados a cómicos de linguagem captando assim, a empatia do leitor, como se vê no seguinte exemplo:

[raposa] - Pai teixugo, narigudo, barrigudo, alma de besugo, larga a pata! Larga a pata!... a pata!!! (Ribeiro, 1996: 29).

A insistência na linguagem proverbial e o recurso a lengalengas e canções nem sempre traduz uma linguagem redutora e desprestigiante das personagens, ao invés, realça a sabedoria de cariz popular, envolvendo-as em axiológicas prestigiadas como ilustram os seguintes exemplos:

“É na Primavera que se despe o pelote e se enche o fole” (Ribeiro, 1996: 149).  
“Quem não trabuca não manduca” (1996: 14).  
“Botar o dente só a bicho que se possa comer” (1996: 151).  
“É na Primavera que se despe o pelote e se enche o fole” (1996: 149).  
“Antes quebrar que torcer” (Mota, 2010: 73).  
“Tudo o que nasce há-de morrer” (2010: 79).  
“Depois da tempestade vem a bonança” (2010: 79).  
“Pela boca morre o peixe” (2010: 67).  
“Entre homem e mulher, nunca metas a colher” (2010: 67).

Salta-pocinhas com receio de se enganar no caminho para a casa de D. Salamurdo repetiu a lengalenga que o urso Mariana lhe havia ensinado:

-Da banda de lá do rio  
Tem meu pai um castanheiro;  
Dá castanhas em Agosto,  
Uvas brancas em Janeiro (Ribeiro, 1996: 25).

Numa tentativa de apanhar o láparo, a raposa desatou a cantarolar como S. Francisco aos passarinhos:

Eu vos juro, Pai dos Bichos,  
Não fazer mal a ninguém; Laparoto desgarrado  
Levo-o para casa da mãe! (Ribeiro, 1996: 93).

Também o silêncio pode conferir às personagens construções axiológicas negativas ou positivas. Diz Cristina Vieira:

O estratagema do silêncio auxilia outras construções axiológicas, essenciais ou momentâneas, da personagem romanesca, tendo em conta o espaço psicológico criado ou a situação sugerida: a intimidade, o medo, a misantropia, a depressão, o alheamento, a altivez, a severidade, a opressão, a obediência, o choque emocional, a mudez, a morte (Vieira, 2008: 394).

No *Romance da Raposa*, ao silêncio da raposa subjaz a astúcia da mesma o que traduz admiração pela personagem. Em “A Rapariguinha dos Fósforos” e em *A Casa das Bengalas*, pelo contrário, o silenciamento das personagens gera construções axiológicas negativas provocadas pelo medo, isolamento, indiferença, opressão, desespero, entre outros factores. Vejamos os seguintes exemplos:

[as raposas]- Senhora comadre! ...Senhora comadre!...  
Como ninguém respondesse despediu mais forte:  
- Comadre Salta-Pocinhas!!!... (Ribeiro, 1996: 130).

Num canto afastado entre duas casas - uma avançava um pouco mais na rua do que a outra - sentou -se a menina, encolhendo-se (Andersen, 2005: 235).

[D. Sibilina]- Está pronto para o banho?  
O avô não respondeu. (Mota, 2010: 11).  
(...)

[Avô]- As rolinhas apareceram tesas como bacalhaus, com um formigueiro enorme à volta delas a comer os olhos das bichas. Dei as rolas ao gato, queimei a gaiola e jurei: rolinhas nas gaiolas nunca mais!

O avô calou-se e eu não achei piada nenhuma àquela conversa (Mota, 2010: 75-76).

Falar sobre valor estético

Face ao explanado, resta-nos ainda focar mais um dos critérios avaliativos das personagens, o critério axial.

#### 2.3.4.4. Avaliação normativa de acordo com o critério axial

O critério axial que nos propomos seguir assenta nos ensinamentos propostos por Cristina Vieira na sua obra *A Construção da Personagem Romanesca*. Esta investigadora considera várias modalidades determinantes para as diferentes construções das personagens, a positividade ou valorização, a negativização ou depreciação, a binarização ou polarização e a escalarização, podendo estas originarem ainda outras combinatórias possíveis e que são a positividade polarizada, a negativização polarizada, a positividade escalar e a negativização escalar (cf. Vieira 2008: 402-403).

A rapariguinha do conto de Andersen é toda ela abnegação de uma infância a que todas as crianças deveriam ter direito. Trata-se de uma criança pobre, marginalizada pela sociedade e sem protecção familiar, que se vê obrigada a trabalhar para auxiliar no sustento do lar. O exemplo da rapariguinha é contextualmente aceite como virtude, mesmo apesar de transgredir as regras ao acender os fósforos destinados a serem vendidos. Logo, a sua construção axiológica assenta na positividade por se aproximar significativamente do pólo positivo do valor axiológico (Vieira, 2008: 402). A rapariguinha provoca a compaixão, a simpatia não só dos transeuntes que passavam naquela rua, como também do próprio leitor. Note-se a indiferença que o cenário do cadáver da criança que ali jazia provoca nas pessoas, o que leva a crer que

episódios semelhantes eram habituais naqueles tempos (século XIX) e, por isso, encarados como normais. Vejamos o seguinte exemplo:

- Quis aquecer-se! - disseram. Ninguém soube que coisas belas viu, nem que esplendor ela e a velha avó tinham entrado no júbilo do Ano Novo. (Andersen, 2005: 236).

Já em António Mota, a construção da personagem do avô assenta na positivização escalar, ou seja, a avaliação normativa axiológica da personagem consiste na emissão de juízos de valores abonatórios que remetem a personagem para o pólo positivo dos valores axiológicos. O senhor Henrique, um homem cheio de “ciência”, revela compreensão e carinho para com a filha e o neto. Os excessos de teimosia prendem-se com a vontade de permanecer em Torna-Ó-Rego, gerando inúmeros conflitos no seio familiar de D. Sibilina. A escalarização é perspectivada na capacidade ou não de o avô conseguir sobreviver por si só, numa aldeia quase desertificada, longe dos seus familiares. O isolamento, a solidão, a perda progressiva das suas capacidades físicas provocadas pelo envelhecimento e pela doença vitimizam a personagem como se pode observar na seguinte passagem:

- Senhor doutor, há um problema que eu, já que aqui estou, gostava de ver resolvido...  
- Vamos dizer que problema é esse!  
- Senhor doutor, custa-me muito a verter as águas, cada vez é pior...  
- Pois é... Já vamos ver isso... E nós temos apetite?  
- Não senhor... Não há vontade para comer, e com tanta farturinha lá em casa.  
- Pois é... E andamos a tomar alguns remédios, ou não?  
- Só um chazinho de erva cidreira quando a máquina está mais emperrada.  
- Pois é...(Mota, 2010: 98)

No *Romance da Raposa*, salientam-se aspectos do pícaro (egoísmo vitalista e a necessidade de aprender a viver e a tirar partido da hipocrisia e da velhacaria) que, associados a um indisfarçável cinismo, remetem Salta-Pocinhas para juízos depreciativos. Todavia, a construção axiológica desta personagem, tal como a do avô Henrique, assenta na positivização escalar. As suas acções ardilosas perspectivadas de forma escalar ligam-se à necessidade de assegurar a sobrevivência diária pelo modo mais fácil e menos perigoso, remetendo a personagem para uma avaliação axiológica positiva. Vejamos a passagem em que a raposa, agora transformada em mãe e viúva (o marido ficara preso numa ratoeira armada por mão humana), se vê encurralada na toca com as crias:

Naquele dia de Primavera, já noitinha, o bicho-homem veio emparedou a raposa com os filhos. Emparedou-os tapando muito bem com pedras e torrões todas as saídas da cova, armando a ratoeira à entrada principal (Ribeiro, 1996: 101).

Os momentos de tensão provocados pela privação de liberdade, fazem-na tomar consciência das dificuldades que terá de enfrentar. A raposa recorrendo inevitavelmente ao ardid conseguirá, mais uma vez, ultrapassar esta dificuldade, que desta vez tem como vítima o ambicioso gato bravo.

O lobo é uma vítima não só das suas próprias maldades mas também da raposa, realçando, por contraste, a finura e a esperteza desta. O “D. Brutamontes” é uma personagem bruta e alarve, tirano e sanguinário. A sua construção axiológica assenta na negativização polarizada, que, conforme refere Cristina Vieira “consiste na atribuição de uma estrutura axiológica fortemente negativa à personagem” (2008: 405), determinando ridicularização e a vilanização da mesma, conforme ilustra a seguinte passagem:

[Sálta-Pocinhas] - Vossa Mercê é vizo-rei, três vezes vizo-rei: pela força, pela bruteza, pela estupidez! Mas vizo-rei dos asnos, ó sendeiríssimo senhor! (Ribeiro, 1996: 56).

Entretanto, a nossa avaliação axiológica das personagens não ficaria de todo completa se não abordássemos o critério intencional.

#### 2.3.4.5. Intencionalidades autorais

O critério intencional relaciona a intenção autoral com a estrutura axiológica da personagem. De acordo com este critério, Cristina Vieira menciona “cinco macro-processos, tradutores de quatro intenções gerais: a legitimização, a vitimização, a contestação (por ridicularização ou vilanização) e a problematização” (Vieira, 2008: 406).

Em “A Rapariguinha dos Fósforos”, o escritor dinamarquês constrói axiologicamente a sua heroína sob o macro processo da vitimização. Tal processo dá ênfase ao sofrimento da rapariguinha vítima das injustiças sociais, de modo a suscitar compaixão no leitor e a recepcioná-la positivamente. O próprio título do conto remete-nos para uma rapariguinha cujo nome se desconhece e este facto é relevante, na medida em que o nome pessoal é bem mais do que um signo de identificação. É uma dimensão do indivíduo. Andersen, ao utilizar a criança no seu conto, teve como escopo identificá-la com o tipo e com a sua representatividade social. A identificação dos defeitos da sociedade desempenha um papel importante nas obras de Andersen, Aquilino Ribeiro e de António Mota e eles não se eximem a uma revelação que decorre, em grande parte, das suas experiências de vida.

No conto *A Casa das Bengalas*, António Mota dá voz a um idoso carregado de memória, elevando-o à condição de sábio e de herói. Entendamos aqui «herói» segundo a definição de Bernard Valette na sua obra *Esthétique du Roman Moderne*:

le héros ne soit que la résultante du sentiment de sympathie que le lecteur éprouve pour tel ou tel personnage auquel il s'identifie plus particulièrement. Un tel type de personnage est généralement privilégié par l'auteur” (Valette, 1993a: 116). Cristina Vieira acrescenta que este é “fruto da combinação de processos axiológicos (Vieira, 2008: 407).

Não é por acaso que o narrador autodiegético inscreve a sua interpretação dos paradigmas de Bem e de Mal num processo imparável de reversibilidades. A dramaticidade da diegese está patente em grande parte nessa contínua avaliação do sistema de valores ético-morais. Da

personagem mais comum destaca-se a figura do herói, que nos seduz pela densidade dos conflitos psicológicos e das soluções, como ilustra o seguinte exemplo:

[Avô]- Pareço uma rolinha dentro de uma gaiola...

Minha mãe não gostou.

[D. sibilina]- Fala de barriga cheia, meu pai. Tomara muita gente ter a sua sorte. Vive aqui em melhores condições do que na casa da aldeia. Tem casa de banho, tem uma caminha sempre limpa, tem comida a horas certas, tem televisão, rádio, pode ler jornal...Descanse, que já trabalhou muito.

E o avô:

[Avô] - Entre nós não são precisas mentiras. Isto não me diz respeito. Passo o dia metido aqui dentro. Sou uma rolinha dentro duma gaiola. E não me venhas com essa conversa da aldeia. A minha terra chama-se Torna-O'-Rego, ouviste? (Mota, 2010: 43)

O nome do velho parece ter pouco significado, pois só aparece pela primeira vez no quinto capítulo. Em contrapartida, “avô”, “pai” e “velho” são os designadores mais utilizados para identificarem o senhor Henrique:

“Às vezes o avô aborrecia-me com aquelas cantinelas” (Mota, 2010: 8);

“-Pai, tem aqui tudo o que precisa” (2010: 19);

“-O velho ainda está rijo!” (2010: 39).

Talvez a intenção do autor tenha sido, logo desde o início, dar ênfase à dependência e à perda da individualidade que a doença e o envelhecimento acarretam. Cristina Vieira, a este propósito alude:

a doença e o envelhecimento e a senilidade são processos que, em conjunto, vitimizam a personagem em função da perda de capacidades físicas e mentais, sentida como injusta e degradante” (Vieira: 2008: 425).

De qualquer modo, a substituição de um nome próprio, (designador rígido), pela descrição definida (designador não rígido) é relevante: permite que o leitor compreenda a familiaridade existente entre as duas personagens. Mas também a “descrição definida permite privilegiar determinadas facetas da personagem romanesca e orientar a leitura desta para sentidos axiológicos pré-definidos pelo autor”(Vieira, 2008: 47-48).

Já no *Romance da Raposa*, a perspectivação monódica da narrativa constrói a personagem axiologicamente na base do encómio. Aquilino, na dedicatória a Aníbal, define a sua heroína como “matreira, embusteira, ratoneira” (Ribeiro, 1996: 9). A heroicização da mesma é determinada pelo alinhamento tecnológico pautado pela concordância e pela coerência, conduzindo a competência e o bom desempenho ao êxito final da personagem. Atente-se à seguinte passagem:

[Lobo] - Ignorava que nesta província existisse bicho tão venerável. Pois beba à vontadinha e, depois de beber, leve para a ceia este lombinho de carneiro.

[Salta-Pocinhas] - saiba vossa mercê que sou herbívoro; agora, se sua grandeza me consente, levo esta carne para um ermitão, coitadinho, que passa o tempo a rezar pelas venturas do nosso vizo-rei.

[Lobo] - (...) Olhe, não viu a raposa Salta-Pocinhas  
[Salta-Pocinhas] - Encontrei-a a enganar o vizo-rei (Ribeiro, 1996: 54-55).

Note-se que os dois pólos desta discórdia têm nomes bastante significativos e caracterizadores de suas armas principais: os embustes e a matreirice de Salta-Pocinhas, a estultícia e a brutalidade do vizo-rei, D. Brutamontes. Aquilino adopta um nome próprio para a raposeta que funciona não só como factor individualizante mas também indicia certos aspectos psicológicos. Foi fito do Mestre destacar a Salta-Pocinhas dentre os demais animais, fazendo dela um exemplo a seguir. Cristina Vieira, citando Pierre Zima, reforça a importância do nome:

O nome próprio reveste-se de uma importância particular num género literário orientado para o destino de um indivíduo, frequentemente um indivíduo extraordinário cujas origens familiares, ambições sociais e paixões se tornam os temas privilegiados da narrativa (Vieira, 2008: 49).

O nome Salta-Pocinhas significa *indivíduo afectado que anda a passo miúdo, como aos saltinhos* (Vieloso, 1994: 64). Logo, o leitor é induzido a imaginar a raposa com uma locomoção peculiar, ora saltitando, ora se esquivando sorratamente, sempre na mira de obter sustento ou de se defender:

Passo a passo foi espiando urzes e tojinhos, deitando o rabo do olho às gretas dos penedos, com fito em perdiz no choco ou láparo a dormir” (Ribeiro, 1996: 91).

A um protagonista herói corresponde um antagonista vilão. Cristina Vieira ressalva:

Vilão é toda a personagem que se sobreleva em negatividade ideológica e é alvo da antipatia e da repulsa do leitor (Vieira, 2008: 427).

De facto, o lobo, pelo eterno confronto que mantém com a Salta-Pocinhas ao longo de toda a diegese, é objecto de disforização. A condenação da personagem é possibilitada por uma perspectivação monódica da narrativa. A vilanização do D. Brutamontes assenta no estatuto de vizo-rei das selvas e penedias da Beira Alta, afirmando-se como personalidade tirana e sanguinária. Podemos ilustrar este processo com a passagem já referenciada neste trabalho em que o lobo para resolver a sua incomodativa dor de dentes segue o conselho de Salta-Pocinhas e não hesita em matar o texugo. A crueldade desta solução será agravada pela vingança do lobo, condenando à morte a raposa. Ainda de acordo com a multiplicação intranormativa negativa concordante, o lobo é avaliado depreciativamente segundo várias instâncias, incluindo o narrador, cuja idoneidade é geralmente aceite pelo leitor(cf. Vieira,2008: 430). Vejamos a passagem em que a protagonista dirigindo-se ao lobo diz:

não há modo de o siso lhe entrar na mioleira” (Ribeiro, 1996: 75).

O que é corroborado pelo narrador que, ao caracterizar o riso alarve do lobo, ironiza, dizendo que este desejava apresentar um “riso que queria ser ladino” (1996: 75). O nome

próprio que é atribuído à personagem significa “homem muito *grosseiro, asselvajado*, antecedido por *Dom* que se reporta ao latim *dominus*, traduz a ideia de discricionário e déspota” (Velo, 1994: 70), contribuindo também ele para a ridicularização da personagem. A incompetência, a estultícia, a covardia, o uso do nível popular são outros processos axiológicos de ridicularização (cf. Vieira, 2008: 433-434). Observemos a seguinte passagem em que a raposa disfarçada de lagarta das couves consegue, mais uma vez, enganar o lobo e ridicularizá-lo diante dos outros animais da mata:

[a raposa] - A raposa cheira mal?! Mais mal cheiras tu, teu pai, tua mãe e a imbecilidade que bebeste no leite, de geração em geração! Adeusinho, guarda bem a fonte, e até o ano! Quedou o lobo desesperado e inconsolável com aquele enxovalho às suas barbas reais. Um furor cego, furor doído se lhe acendeu na negra alma (Ribeiro, 1996: 62. Sublinhado nosso).

Outra passagem ilustrativa deste processo ocorre quando a nossa heroína coloca os homens de um determinado local contra o lobo, levando este último a uma surra memorável, além de se ver obrigado a carregar nas costas a raposeta:

E tanto gemeu a raposa, tanto se carpiu, tão negra carregou o pintou a sorte do lobo, se viessem dar com ela, que o machacaz a carregou ao lombo dizendo:

[lobo]- Seja em desconto dos meus pecados!

E lá ia ele, tropeça aqui, tropeça acolá, e a comadre a trautear:

Anda-me raposinha,  
Gaiteira das gaiteras,  
Comeste-las bôs papas  
E vais às cavaleiras! (1996: 62. Sublinhado nosso).

# CAPITULO 3 - DESCRIÇÃO DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS EM CONTEXTO LECTIVO

## 3.1. Planificação das Actividades

O trabalho de projecto em que se mesclam a acção e a pesquisa foi aplicado em duas turmas do 5º ano e três turmas do 6º ano de escolaridade, e decorreu nas aulas de Língua Portuguesa e Estudo Acompanhado, durante o 3º período, num processo bastante acelerado, já que o pedido de autorização para a implementação do projecto na escola enviado ao GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação) foi muito demorado, tendo sido mesmo necessário efectuar um contacto directo e aguardar pacientemente a devida autorização (cf. Anexos). Paralelamente, foi enviado um pedido de autorização ao Director da Escola para aplicação do mesmo, bem como um outro aos Encarregados de Educação envolvidos, a fim de se obter permissão para a utilização dos textos produzidos pelos seus educandos. Dada a natureza do presente estudo, considerámos pertinente aplicar o projecto a turmas que não fossem nossas (5ºG, 6ºG e 6ºC). Para tal, foi feita a apresentação do projecto aos docentes das respectivas turmas e facultado todo o material necessário.

O conto da “Rapariguinha dos Fósforos” foi unicamente trabalhado na turma do 5º I (turma nossa), uma vez que consta no manual adoptado e as docentes já o tinham trabalhado no 1º período. Como o terceiro período foi muito curto, e, uma vez que um dos autores escolhidos pelo Departamento de Língua Portuguesa tinha sido António Mota, *A Casa das Bengalas* foi a obra mais explorada. *O Romance da Raposa* foi aplicado às turmas do 6ºE (turma nossa) e 6º G. Todavia, as actividades aqui descritas foram aplicadas, com rigor, apenas na turma do 5º I e 6º E (turmas nossas).

Num primeiro momento, coube-nos ainda um trabalho preparatório ao nível das actividades de motivação no que à oralidade e a escrita dizem respeito, pois, como é sabido, “existe uma inter-relação entre oralidade e a escrita (são as duas faces da comunicação verbal)” (Azevedo, 2006: 101), apesar de os dois domínios apresentarem particularidades específicas. Na escolha das actividades tivemos em conta que estas devem constituir desafios e serem geradoras de conflitos cognitivos que ajudem os alunos a encontrar as respostas para as suas questões e dúvidas, ao mesmo tempo que aumentam as suas capacidades comunicativas.

A literatura infantil e juvenil portadora, configuradora ou regeneradora de ideias pode ser equacionada como constitutiva de modalidades de pensamento e como veículo transmissor e

gerador de representações. É pois importante destacar o seu papel na iniciação estética da criança e dos jovens aos códigos da poeticidade e da literariedade, na sua competência enquanto leitora, no desenvolvimento de comportamentos éticos, na modelação das formas de compreender e explicar o mundo. Van Dijk a este propósito sublinha:

“Nuestros sistemas de conocimiento, creencias, deseos, normas, etc, están socialmente delimitados: dependen de las reglas, convenciones, normas, valores y otras propiedades de una cultura e comunidad. Aprendemos las convenciones específicas de la comunicación literaria en contextos sociales de educación e instituciones” (van Dijk, 1987: 177).

Partindo do pressuposto que as obras de Andersen, António Mota e Aquilino Ribeiro assumem uma dimensão de modelização do mundo, realçando a superioridade dos valores do “bem” sobre o “mal”, do “certo” sobre o “errado”, foi nosso escopo explorar até que ponto as crianças ao serem confrontadas com as acções das personagens dos textos seleccionados, enfrentando certos dilemas sobre o que consideram “bom” ou “mau”, “certo” ou “errado”, iniciam o seu processo de construção de valores morais e éticos.

No sentido de analisarmos e reflectirmos sobre os valores éticos subjacentes às obras supracitadas, adoptámos estratégias pedagógico-didácticas de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Num primeiro momento foi nossa intenção despertar a curiosidade dos alunos, motivando-os para a leitura. Foram também estabelecidos os objectivos que visam auxiliar o aluno na interpretação do texto de modo a inter-agir com ele, a questioná-lo, construindo assim o seu próprio conhecimento.

Antes da leitura, julgámos pertinente a utilização de documentos vídeo. O visionamento de filmes ou de entrevistas não só potencia situações de ensino-aprendizagem mas também possibilita o desenvolvimento das competências orais e escritas. No caso do *Romance da Raposa*, os alunos foram previamente alertados para o desconhecimento do significado de certas palavras, contudo isso não os deveria preocupar uma vez que não era relevante para a compreensão global da obra.

Num segundo momento procedeu-se às actividades durante a leitura para facilitar a compreensão sobre as personagens, acontecimentos, temas e ideias-chave, participar na construção de sentidos e interpretações, pois, como refere Mendoza Fillola, “el texto cobra nueva vida cada vez que se inserta en nuevos y múltiples contextos de lectores diversos presentes y futuros. La recepción de un texto a través de la lectura es la actualización de su significado por un lector” (2004: 83).

Quanto à da “Rapariguinha dos Fósforos” optámos por uma leitura silenciosa, possibilitando momentos de comprometimento individual com o texto. No caso de *A Casa das Bengalas* e do *Romance da Raposa* utilizámos ora uma leitura oral, feita pelo professor, com paragens e estratégias para exercícios de predição e interpretação, ora uma leitura oral realizada pelos alunos, no sentido de desenvolver as suas competências sociais e linguísticas. Robert Escarpitt e Ronald Baker citados por Fernando Azevedo afirmam que “o lugar da leitura

em uma sociedade e o papel que ela pode e deve desempenhar dependem, em primeiro, lugar das estruturas das sociedades e das instituições que as reflectem” (1975: 24). É de salientar que alguns dos alunos, leram as obras em família. De facto, é durante a leitura que o aluno estabelece um contacto mais íntimo com o texto “cruza informação do texto com saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual” (Azevedo, 2007b: 72) possibilitando respostas muito pessoais relativamente ao texto.

Por fim, as actividades de pós-leitura promovem a reflexão sobre o texto; geram oportunidades de partilha e construção de significados com os outros, além de proporcionarem experiências de escrita. Deste modo, os alunos, ao relacionarem diferentes textos e diferentes experiências, estão a construir um novo conhecimento, como referem Yopp & Yopp: “the activities promote higher-level thinking while also providing scaffolds for students’ rich interactions with the literature” (2006: 100).

Também Glória Bastos defende a relação dialéctica entre a leitura e a escrita, considerando a primeira como fonte impulsionadora à criação de texto:

Estamos perante um mecanismo que não podemos ignorar, o da recepção. Esta é uma questão metodológica que convém sublinhar: a leitura apresenta-se como um forte gerador de produção (oral e escrita), em que o desejo natural de imitação constitui um momento fundamental no despoletar do processo criativo (1992: 171).

Antes de procedermos à descrição das actividades, apresentamos as Metas de aprendizagem que nos propomos alcançar nos domínios da expressão oral, da leitura e da escrita, assim como os objectivos e estratégias.

Sublinhamos que as mesmas foram sujeitas à apreciação e aprovação do GAVE, a fim poderem ser implementadas em contexto escolar.

### **Metas de aprendizagem**

A nível da compreensão oral, pretende-se que o aluno seja capaz de reter a informação ouvida, distinguindo o facto da opinião, o essencial do acessório, a informação explícita da informação implícita. Pede-se que saiba interpretar e antecipe o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores. Na expressão oral, este deverá saber emitir opiniões e construir uma argumentação através de um discurso convincente e com alguma complexidade. Ao nível dos objectivos espera-se que o discente seja capaz de respeitar os princípios reguladores da actividade discursiva, produza enunciados coerentes, apresente factos e opiniões, justifique pontos de vista e exprima opiniões.

Na sequência das estratégias / actividades relativamente à leitura interpretativa das obras “A Rapariguinha dos Fósforos”, *Romance da Raposa* e *A Casa das Bengalas* para indução de valores éticos, o professor organiza uma sessão de consolidação, visando, em última análise, o

treino das metas “Expressão oral”. Para tal, recorre a registo (áudio, vídeo) de um excerto ou fragmento da obra ou sobre o autor e parte para a exploração da mesma, ou em alternativa, utiliza imagens e, à medida que vai questionando os alunos, vai-lhes activando o raciocínio inferencial, a capacidade de apreciar valores estéticos, éticos e culturais presentes nas obras. Espera-se que o aluno seja capaz de fazer inferências e deduções sobre o desenrolar da acção, da mensagem implícita nas obras, responda às perguntas e opine, justificando a sua opinião.

Quanto ao domínio da leitura, espera-se que o aluno seja capaz de ler em público ou individualmente com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos, ao mesmo tempo que vai captando sentidos implícitos, fazendo inferências, deduções e distinguindo valores socioculturais, éticos e estéticos. Como estratégias e actividades no que concerne ao tema em questão (Leitura Interpretativa das obras: “*A Rapariguinha dos Fósforos*”, *Romance da Raposa* e *A Casa das Bengalas* para indução de valores éticos), o professor organiza uma sessão de consolidação, visando, em última análise, o treino da meta “Leitura Interpretativa”. Sugere ao aluno leia em voz alta, ou em voz silenciosa, partilhando, quando solicitado, informações e conhecimentos. Recorre ainda à leitura parcial do texto e às ilustrações para formular perguntas de expectativa, sobre o desenrolar da acção, estimulando a curiosidade e o interesse do leitor. Parte para a exploração das obras e, à medida que vai questionando os alunos, vai-lhes activando o raciocínio inferencial, a capacidade de apreciar valores estéticos, éticos e culturais presentes nas obras. O professor solicita ainda aos alunos que indiquem alguns vocábulos que, na sua opinião, estejam relacionados com o conteúdo das obras, os quais escreve no quadro e que futuramente serão aplicados na actividade de expressão escrita. Com intuito de criar um momento de fruição no respeitante à mensagem veiculada nas obras, o docente retroprojecta o poema relativo ao sonho de Sebastião da Gama, encaminhando a turma para momentos de reflexão. Posteriormente solicita aos alunos que elaborem um texto poético colectivo, tendo o poema apresentado como modelo

No que ao domínio da escrita diz respeito o aluno deverá ser capaz de escrever textos, experimentando novas configurações textuais, utilizar técnicas específicas para seleccionar, registar, organizar ou transmitir informação. Como estratégias e actividades no que concerne ao tema em questão (Leitura Interpretativa das obras: “*A Rapariguinha dos Fósforos*”, *O Romance da Raposa* e *a Casa das Bengalas* para indução de valores éticos), o professor organiza uma sessão de consolidação, visando, em última análise, o treino da meta “produção escrita”, propondo aos alunos que façam um levantamento dos temas e que os registem no quadro e nos cadernos e produzam textos relacionados com a obra que mais apreciaram, dando-lhe um final diferente ou, em alternativa, escrevam poemas ou textos alusivos a algum dos temas (valores morais e éticos) inferidos através da análise das obras

### 3.2. Didáctica dos contos seleccionados

Para a implementação do projecto no que concerne “A Rapariguinha dos Fósforos” recorreremos à técnica do *book talk* cujo objectivo é suscitar a curiosidade do leitor para o texto em causa, apelando à sua cooperação interpretativa (cf. Souza, Moura & Souza (2006) e Azevedo (2006). Esta técnica permitiu-nos uma aproximação à obra, onde foram explorados os conceitos de autor, ilustrador, o título que pelo seu carácter ambíguo presta-se a possíveis antecipações, a personagem presente na ilustração do texto (dos alunos) entre outros. A partir desta breve introdução à obra “ as crianças poderão ainda activar quadros intertextuais, com outras histórias onde as personagens se identifiquem” (Souza Moura & Souza, 2006: 68). Seguiu-se a leitura da obra e a análise da mesma. Como complemento utilizámos a estratégia pedagógica de visionamento do filme em vídeo da Rapariguinha dos Fósforos e verificámos que tal como o livro, também havia várias versões em filme. Esta técnica serviu não só como reforço, como também permitiu que fosse feita uma abordagem à temática e aos valores éticos patentes na obra.

No intuito de criarmos um momento de intertextualidade, mas somente com a intenção de criarmos um momento de fruição no que à mensagem veiculada na obra diz respeito, retroprojectámos um poema alusivo ao sonho de Sebastião da Gama (1971):

Pelo sonho é que vamos,  
comovidos e mudos.  
Chegamos? Não chegamos?  
Haja ou não haja frutos,  
pelo sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos.  
Basta a esperança naquilo  
Que talvez não teremos.  
Basta que a alma demos,  
com a alegria,  
ao que desconhecemos  
e ao que é dia-a-dia.  
Chegamos? Não chegamos?  
- Partimos. Vamos, vamos.

*in Azevedo 2006:117*

Dada a harmonia que se depreende de ambos os textos com os quais o grupo-turma teve contacto encaminhámos os alunos para momentos de reflexão e discussão sobre a representatividade da criança naquela época, estabelecendo em simultâneo um paralelismo com o papel da criança na sociedade actual. Os sonhos, o imaginário e a fantasia foram também explorados. Propusemos que construíssem um poema colectivo, tendo como modelo o

poema de Sebastião da Gama. Inicialmente, verificámos alguma relutância por parte dos alunos, argumentando que não tinham ideias, que era muito difícil. Para os ajudar colocámos algumas questões: O que é o sonho? Os sonhos são sempre bons? Ou não? Quando é que sonhamos? Onde é que costumamos sonhar? Quem nunca sonhou? Estas questões foram deveras lubrificantes. As ideias começaram a surgir de uma forma entusiástica e foram registadas no quadro. Assim nasceu o seguinte poema:

|   |
|---|
| <p>O Sonho</p> <p>Fechei as janelas<br/>e adormeci.<br/>Nos teus braços generosos<br/>permaneci.</p> <p>O sonho é a voz da<br/>solidão.<br/>É uma imensa ilusão.<br/>É a voz da pureza,<br/>que afasta a tristeza.</p> <p>É um estranho tormento<br/>Que invade o<br/>pensamento.<br/>É uma luz vaga no ar,<br/>que se apaga ao dormir.</p> <p>(5º I)</p> |
|---|

Satisfeitos com o resultado, chegaram à conclusão que não era assim tão difícil produzir um poema, solicitando que os deixasse fazer um individual. Embora esta actividade não estivesse prevista, mas dado o entusiasmo demonstrado, foi-lhes concedido 10 minutos para o fazerem. Os que não acabaram a tarefa dentro do tempo previsto teriam de terminá-la em casa (cf. Anexos).

A turma foi ainda dividida em grupos de 4 alunos e foi-lhes solicitado que registassem nos cadernos diários os temas presentes na obra e a sua respectiva justificação, como se encontra apresentado no Quadro 1. Face ao explanado anteriormente, e com algumas orientações, os discentes não manifestaram qualquer dúvida relativamente a esta actividade.

Quadro 1- Quadro de valores

*A Rapariguinha dos Fósforos*

| TEMAS                | JUSTIFICAÇÃO   |
|----------------------|--|
| Discriminação Social | A menina representa a classe pobre e por isso é discriminada pela sociedade.   |
| Obediência           | A rapariguinha obedece ao pai e em momento algum contesta as suas ordens.  |
| Resignação           | Ela resigna-se com a sua sorte.  |
| Violência            | O pai maltrata a filha porque lhe bate.  |
| Morte                | A rapariguinha, através da morte alcança a vida eterna. O sofrimento serviu para purificar a sua alma.   |
| Esperança/Fé         | A rapariguinha, quase sem hipóteses de conseguir o que pretende, tem fé e sente esperança que o seu sofrimento termine.  |
| Amor                 | A menina ama a sua avó, porque foi a única que a acarinhou.  |
| Família              | A avó representa o núcleo familiar.  |
| Moralidade/Ética     | A rapariguinha é recompensada através do encontro com a sua avó, a única que a amou.<br>A rapariguinha é admirada pelas suas qualidades e virtudes ideais ao convívio em sociedade, sugerindo um modelo a ser imitado. |

Por fim, o grupo-turma foi conduzido a inventar uma história e a preencher uma ficha de leitura, incidindo sobretudo nos valores da obra (cf. Anexos).

### Considerações

As actividades apresentadas permitiram aos alunos desinibirem-se, possibilitando uma maior liberdade ao nível da expressão oral. Para tal, contribuíram as orientações, por nós introduzidas, no decurso da prática da comunicação oral. O momento mais hilariante foi o da produção do poema colectivo. Os alunos passaram a acreditar mais nas suas capacidades e a sua satisfação reflectiu-se nas actividades seguintes. Apraz-nos afirmar que conseguimos, de uma forma lúdica, aguçar o gosto pela produção escrita.

### Procedimentos

A *Casa das Bengalas* considerada por nós de pendor filosófico, cuja finalidade é de proporcionar um sistemático apelo ao leitor, pelo tom magoado usado pelo narrador, veicula, através da figura do *senex* (imagem da velhice), valores humanos fundamentais.

Antes de facultarmos as obras aos alunos (obras pertencentes à biblioteca da escola), visionámos no YouTube uma entrevista (constituída por três partes) que António Mota concedeu à TVI 24, no dia 6 de Janeiro de 2010. Assim, usando de novo a técnica do *book talk* altamente significativa para a obra em questão encetámos um trabalho verbal sobre o autor e a sua obra,

apontando de seguida para uma reflexão sobre o título da obra visada, *A Casa das Bengalas* a fim de conduzir os alunos à figura do *senex* frequentemente encarnada na literatura na figura de Merlin (aquele que detém a experiência e a sapiência da vida).

Facilmente os nossos propósitos foram atingidos, uma vez que os noticiários divulgavam constantemente casos de idosos abandonados nos lares, e até casos de alguns encontrados mortos nas suas próprias residências. Partimos então para uma actividade de pré-leitura muito directa, em que colocámos as seguintes questões: Quem tem medo de morrer? Porquê? Os alunos iniciaram as suas respostas, utilizando “sim” ou “não”, seguidas das respectivas razões. Vejamos o resultado no Quadro 2:

Quadro 2- Quadro de respostas

Sim, porque morrer é aterrorizador;  
Sim, porque morrer é ficar longe dos amigos;  
Sim, porque iria separa-me da minha família e dos meus amigos;  
Sim, porque a morte é solidão;  
Sim, porque depois não podia brincar nem fazer o que gosto;  
Sim, porque tenho medo do escuro;  
Sim, porque a morte assusta-me;  
Sim, porque tenho medo do escuro e a morte é negra;  
Não, porque as crianças vão para o céu;  
Não, porque todos temos de morrer, é o fim da vida, não é?  
Não, porque há outra vida para além da morte (risos).  
Não, porque iria encontrar pessoas da minha família que já partiram<sup>11</sup>.

(5º I)

Finalizada a actividade os alunos em grupos de dois “entregaram-se à leitura (...) numa atitude de disponibilidade para compreender o fruir do texto) (Mello, 1998: 357). Não foi feita uma exploração exaustiva da obra, visto não ser essa a nossa intenção. As razões que nos guiam nesta militância da defesa dos idosos são os valores éticos que se encontram diluídos na sociedade actual. Assim, foram especulados os temas que os alunos iam encontrando, à medida que liam. Estes temas foram registados no caderno e acompanhados da devida justificação. Assim nasceu o seguinte quadro de valores (Quadro 3).

---

<sup>11</sup> Do grupo-turma seleccionaram-se as respostas que nós achámos mais relevantes.

Quadro 3- Quadro de Valores

*A Casa das Bengalas*

| Temas                 | Justificação  |
|-----------------------|---|
| A velhice             | Representada na fragilidade do avô Henrique. Última etapa da vida.                            |
| A família             | Valorização da família em todas as fases da vida.   |
| Discriminação         | Os idosos são seres considerados inúteis pela sociedade e postos um pouco de lado.            |
| A morte               | É vista como a lei natural da vida do ser humano e a solução para o fim do sofrimento.        |
| Obediência/Resignação | O avô obedece à filha e resigna-se a passar os últimos dias de sua vida na Casa das Bengalas. |
| Esperança             | O avô alimenta a esperança de não haver vaga no lar.  |
| Moralidade/Ética      | Valorização do <i>senex</i> (idoso) pela sua experiência e sapiência de vida.                 |

Como actividade de pós-leitura entregou-se ao grupo-turma um cartão com questões imbuídas de uma componente sócio-humanitária às quais os alunos deveriam responder somente com uma palavra. O resultado encontra-se representado no Quadro 4:

Quadro 4 - Quadro síntese do verdadeiro sentido das palavras.

| O verdadeiro sentido das palavras  |
|--|
| Que palavra «arrastarias» por te pesar muito? <b>Tristeza, Medo, Solidão, Morte, Ódio</b> ;<br>Que palavra «beberias» para te saciares? <b>Amor, Alegria, Amizade, Generosidade</b> ;<br>Que palavra «darias» a toda a gente? Saúde, Igualdade, Carinho, Vida, Solidariedade;<br>«Debaixo» de que palavra procurarias abrigo? <b>Família, Amigos, Pai, Mãe, Deus</b> ;<br>Que palavra «mastigarias» para lhe sentires o sabor? <b>Diversão, Fantasia, Doçura</b> ;<br>Que palavra «molharias» até ficar lavada? <b>Egoísmo, Guerra, Criminalidade, Ódio</b> ;<br>Que palavra apagarias por não ser necessária? <b>Sufrimento, Dor, Miséria, Inveja, Velhice</b> ;<br>Que palavra moerias no teu «moinho» para servir de alimento? <b>Esperança, Amor, Sonho</b> <sup>12</sup> .<br><br>(Actividade adaptada do manual <i>Ponto e Vírgula</i> , 8º ano de escolaridade).<br><br>6ºE |

Este exercício permitiu aos alunos desenvolver as suas competências cognitivas, sentido crítico e de síntese, bem como a certeza sobre a definição a contemplar. Para finalizar, solicitámos aos alunos o reconto da história, atribuindo-lhe um final diferente (cf. Anexos).

<sup>12</sup> As palavras destacadas a *bold* foram algumas das que os alunos apontaram e que julgamos pertinentes.

### Considerações Gerais

Os alunos foram, na sua maioria, receptivos às sugestões apresentadas, verificando-se uma participação activa e empenhada em todas as actividades, destacando-se a da criação do texto poético. Alguns dos textos mais originais decorrente da mesma foram lidos pelos seus autores. O prazer da escrita foi despoletado, tornando os alunos mais autónomos e confiantes nas suas capacidades. O texto que lhes serviu de modelo e as orientações que lhes proporcionámos ao longo da análise da obra, serviram de motivação e estímulo para o desenvolvimento das competências ao nível da expressão oral e escrita. O balanço destas actividades foi muito positivo.

### Procedimentos

Dado que a obra sugerida tem 175 páginas e o tempo para a leitura da mesma era muito limitado, motivámos o grupo-turma para iniciar a leitura da obra no período das férias da

Páscoa, uma vez que seria mais fácil para os alunos carenciados requisitar a mesma quer na biblioteca da escola quer na Biblioteca Municipal.

Num primeiro momento foram feitas breves considerações sobre a obra e o seu autor. Optando pela técnica do *book bits* que consiste “na apresentação de pequenos excertos, os quais depois de lidos, permitirão aos alunos inferir informação acerca da história, partilhando, ainda antes da interacção com o texto, as suas opiniões com os colegas” (Yopp & Yopp, 2006: 30-36). Os alunos tiveram também a oportunidade de lerem algumas passagens do *Romance da Raposa* numa outra versão em banda desenhada, interrompida por breves paragens, possibilitando-lhes momentos de interacções verbais. Finalizada a leitura da obra, os alunos visionaram os episódios do *Romance da Raposa* na *Internet*, numa atitude crítica e de confronto. De seguida foi pedido aos discentes que anotassem no caderno os temas presentes no *Romance da Raposa* e as respectivas justificações, como se pode observar no Quadro 5.

Quadro 5 - Quadro de valores

*O Romance da Raposa*

| Tema               | Justificação  |
|--------------------|---|
| Família            | A Salta-Pocinhas vivia farta em casa paterna. Depois da morte do marido é ela que sustenta os filhos.                         |
| Astúcia/Sagacidade | Salta-Pocinhas usa a astúcia e a sagacidade para alcançar os seus objectivos: alimento e abrigo.                              |
| Sobrevivência      | Para sobreviver tem de trabalhar.   |
| Maniqueísmo        | A raposa só se torna vingativa por não conseguir alimento. O lobo usa o seu poder de vizo-rei e vinga-se constantemente dela. |
| Velhice            | Representa a caducidade da raposa.  |
| Coragem            | A raposa é corajosa e enfrenta todas as adversidades da vida.   |
| Instrução          | É a fonte inesgotável do conhecimento. A sua avó tirou o curso de medicina na Universidade.                                   |
| Discriminação      | Salta-Pocinhas representa a ralé, os desfavorecidos, ao invés o lobo representa o poder e a brutalidade.                      |
| Esperança          | A Salta-Pocinhas nunca desiste, a esperança alimenta-a e condu-la à vitória.  |
| Morte              | A morte é sobretudo representada na figura do pai, do marido e do texugo.   |
| Moralidade /Ética  | Salta-Pocinhas é recompensada: recebe pensão vitalícia.<br>Salta-Pocinhas é admirada pela comunidade dos bichos da mata.      |

De forma colectiva, os alunos elaboraram um esquema relativo às três obras, intitulado “A Voz Simbólica dos Textos”, a fim de registarem os temas comuns às mesmas, resultando o Quadro 6.

Quadro 6 - A Voz Simbólica dos Textos

| A Rapariguinha dos Fósforos   | Romance da Raposa  | A Casa das Bengalas | Temas comuns  |
|---|--------------------|---------------------|---------------|
| Discriminação social  | Família            | Família             | Discriminação |
| Obediência  | Astúcia/Sagacidade | Velhice             | Família       |
| Resignação  | Sobrevivência      | Discriminação       | Morte         |
| Violência   | Maniqueísmo        | Morte               | Velhice       |
| Morte   | Velhice            | Obediência          |               |
| Esperança/Fé  | Coragem            | Resignação          |               |
| Família   | Instrução          |                     |               |
|   | Esperança          |                     |               |
|   | Morte              |                     |               |
|   | Discriminação      |                     |               |
| (Actividade adaptada do livro <i>Formar leitores: das Teorias às Práticas</i> de Fernando de Azevedo) |                    |                     |               |

No final da actividade sugerimos aos alunos que criassem um texto com base nas seguintes propostas (cf. Anexos): criarem um texto baseado num dos temas apresentados na obra ou então criarem um texto relacionado com o *Romance da Raposa*.

### Considerações Gerais

Inicialmente, alguns alunos revelaram-se renitentes face à obra a trabalhar, mas, rapidamente, criaram empatia com a Salta-Pocinhas. A temática foi perceptível à generalidade da turma e verificou-se uma grande adesão às actividades propostas. Quer a leitura quer o visionamento dos episódios decorreram num clima de entusiasmo e descontração contagiante. Ao opinarem sobre os valores éticos patentes na obra, o grupo-turma foi unânime em salientar que o comportamento de Salta-Pocinhas se justificava porque “ela só fazia aquilo para sobreviver”, “ faz tudo parte da vida” (diz um aluno da turma E), “ No mundo animal vence o mais forte. É a lei da sobrevivência” (acrescenta outro). Do fundo da sala chega-nos ainda a voz de uma outra colega “Quem não trabuca não manduca”- já dizia a mãe da Salta-Pocinhas. Na turma do 6º E, os discentes envolveram-se de tal forma na produção de texto que causaram estranheza no par pedagógico que connosco leccionava a área de Estudo Acompanhado, pois embora os alunos revelem capacidades não costumam aderir facilmente às actividades. Pelos trabalhos produzidos, constatámos que os discentes manifestam mais interesse e apetência para a realização da actividade escrita.

## REFLEXÃO FINAL

A presente investigação permitiu-nos confirmar que toda a literatura destinada a crianças e jovens veicula valores que são apreendidos pelos seus receptores, influenciando, em parte, a sua visão e o modo de estar no mundo. Ninguém pense, contudo, que a aquisição dos mesmos surge de imediato. Não; a compreensão do significado, dos valores e da sua utilidade na nossa vida chega a cada um no final de uma longa e lenta caminhada evolutiva que, como nos ensinou Jean Piaget, se vai estruturando por estádios, numa construção elaborada a partir das aprendizagens realizadas. Neste processo evolutivo, a criança vai-se preparando para enfrentar contrariedades e dissabores, encontrando soluções para os seus problemas. Os pais e educadores que estão conscientes da importância da literatura infanto-juvenil reconhecem que as histórias ajudam a criança encontrar um sentido para a vida.

Ora, as três narrativas por nós analisadas, sobretudo a nível axiológico, espelham marcas idiossincráticas dos seus autores. Hans Christian Andersen não se desvia muito das normas e valores vigentes da época e o conto “A Rapariguinha dos Fósforos” foi e continua a ser um valioso contributo para a valorização da criança enquanto elemento fundamental da nossa sociedade, revelando-se a formação da mesma uma das suas maiores preocupações. *A Casa das Bengalas*, de António Mota, e a obra de Andersen apresentam mais analogias entre si do que diferenças, tendo em conta o tempo histórico da sua criação. A valorização do *senex* é visível em ambas as obras, porém, é mais marcante na obra de António Mota, em que a figura do avó Henrique se destaca pela sua “ciência” e pelas suas vivências, sensibilizando o leitor para o respeito da liberdade e dignidade humana na velhice. Todavia, outras preocupações estão também implícitas, como a importância da família no desenvolvimento da personalidade da criança e como principal transmissora de valores morais e éticos, a solidão que frequentemente nos invade, principalmente nos idosos, e o respeito pelos outros são notórias. Também Aquilino não escreveu de forma intuitiva. Há no *Romance da Raposa* valores similares aos das obras supracitadas para a consolidação da personalidade do leitor, como o respeito pela liberdade de que gozam todos os animais naquela serra, a questão do poder dos mais fortes sobre os mais fracos, a valorização da família e a velhice como fase decadente do ser humano. Fora destas mensagens deduzidas, a obra veicula ainda outras como a valorização da astúcia, da sagacidade e a preocupação ecológica. Assim, assiste-se a uma denúncia subtil de determinados ‘males’ sociais, que permitem à criança reflectir sobre eles, distinguindo o bem do mal, o correcto do incorrecto, o justo do injusto. Nas suas obras está presente o carácter lúdico e o elemento pedagógico e formador de identidade pessoal, o que nos leva a afirmar que cada uma possui qualidades enriquecedoras que contribuem não só para o desenvolvimento intelectual mas também para a formação pessoal e ética de um público infantil e juvenil em desenvolvimento.

As actividades desenvolvidas junto dos discentes - que são crianças - provaram como as mesmas são sensíveis aos valores éticos que as histórias veiculam e por isso receptoras dos mesmos.

Consideramos que o presente estudo, apesar das suas limitações (escassez de tempo), pode servir como alicerce para a realização de outros estudos similares. Seria pertinente realizar-se um estudo mais abrangente, isto é, de cotejo de um maior número de obras, de diferentes épocas e de diferentes culturas, de modo a retirar ilações sobre os valores éticos que se mantêm através dos tempos e aqueles que vão sendo diluídos, acabando por desaparecer.

Esperamos que toda a comunidade educativa se sensibilize, assim, cada vez mais, para o impacto positivo da literatura infanto-juvenil no desenvolvimento da criança e na transmissão de valores éticos, de modo a que as crianças se divirtam, riem, sonhem, viagem por lugares extraordinários ao sabor da imaginação, vivenciem momentos de grande tensão e emoção, enfrentem monstros e piratas, premiando os que colaboraram para que o seu crescimento seja equilibrado, os que lhes proporcionem o contentamento, orientando-as por certos valores que engrandecem a sua vida e a de outros que com elas partilham tais vivências.

## BIBLIOGRAFIA

### Activa

ANDERSEN, Hans Christian (2005), *Histórias e Contos Completos*, 1º Volume, Vila Nova de Gaia, Gailivro.

MOTA, António (2010), *A Casa das Bengalas*, Vila Nova de Gaia, Gailivro, 10ª ed.

RIBEIRO, Aquilino (1996), *Romance da Raposa* Venda Nova, Bertrand, 23ª ed.

### Passiva e Geral

ALARCÃO, Isabel (org.) e outros (2000), *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, Porto, Porto Editora.

ALMEIDA, Henrique (1993), *Aquilino Ribeiro e a Crítica*, Porto, Asa.

ARIÈS, Philippe (1988), *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, Lisboa, Relógio d'Água.

AZEVEDO, Fernando (2004) «Intertextos fundamentais na constituição de um cânone literário para a infância», in *Malasartes* [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude], nº 13, Dezembro, Porto, Campo das Letras, pp.13-17.

AZEVEDO, Fernando (coord.) (2006), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*, Lisboa, LIDEL - Edições Técnicas Lda..

AZEVEDO, Fernando (coord.) (2007a), *Imaginário, Identidades e Margens: Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*, Vila Nova de Gaia, Gailivro.

AZEVEDO, Fernando (coord.) (2007b), *Formar Leitores. Da Teoria Às Práticas*, Lisboa, LIDEL - Edições Técnicas Lda..

BAQUERO GOYANES, Mariano (1998), *¿Qué Es Novela? ¿Qué Es el Cuento?*, Estudio preliminar de Francisco J. Díez de Revenga, Murcia, Univ. de Murcia, 3ª ed.

BASTOS, C. (1931), "Formas de Tratamento em Português". *Revista Lusitana*, nº 29, pp. 183- 202.

BASTOS, Glória (1992), "Caderno Complementar" in Carlos Reis e José Victor Adragão, *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 161-206.

BASTOS, Glória (1999), *Literatura Infantil E Juvenil*, Lisboa, Universidade Aberta.

BETTELHEIM, Bruno (1984), *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Venda Nova, Bertrand.

BRAIT, Beth (1993), *A Personagem*, S. Paulo, Editora Ática, 5ª ed.

BUESCU, Helena Carvalhão (2001), «Literatura comparada e teoria da literatura: relações e fronteiras», in AA. VV., *Floresta Encantada: Novos Caminhos da Literatura Comparada*,

org. de Helena Buescu, João Ferreira Duarte e Manuel Gusmão, Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 83-96.

CERVERA, Juan (1991), *Teoria da Literatura Infantil*, Bilbao, Mensajero.

CHEVALIER, Jean & CHEERBRANT, Alain (1994), *Dicionário dos Símbolos - Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*, Lisboa, Editorial Teorema.

COELHO, Betty (1999), *Contar histórias uma arte sem idade*, São Paulo, Ática.

COELHO, J. P. (1997), “Romantismo”. In *Dicionário da Literatura* (dir. de Jacinto do Prado Coelho), 3º volume, Porto, Editora Figueirinhas.

COELHO, N. N. (1985), *Panorama histórico da literatura infantil / Juvenil*, São Paulo, Quíron, 3ª ed.

COLMER, Teresa (1999), *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid, Síntesis.

DAVID, Justino (2010), *Difícil É Educá-los*, Lisboa, Ensaios da Fundação.

DICKENS, Charles, *Oliver Twist*, Oxford / New York, Oxford University Press.

DIOGO, Américo António Lindeza (1994), *Literatura Infantil - História, Teoria, Interpretação*, Porto, Porto Editora.

DUARTE, João Silva (2005), “Prefácio”. In Andersen, H. C., *Histórias e Contos Completos*, (trad. João da Silva Duarte) Vila Nova de Gaia, Edições Gailivro.

ECO, Umberto (2003), *Como se faz Uma Tese em Ciências Humanas*, Queluz de Baixo, Editorial Presença, 13ª ed.

ELIADE, Mircea (1981a), *Méhistophéles et lándrogyne*. Paris, Gallimard.

ELIADE, Mircea (1981b), *Mythes, rêves et mystères*, Paris, Gallimard.

*Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, Lisboa, Editorial Verbo, s/data.

FOKKEMA, Douwe (1983) *Modernismo e Pós-Modernismo, História Literária*, tradução de Abel Barros Baptista, Lisboa, Vega.

FONSECA, A. M. (2000), *Educar para a Cidadania*, Porto, Porto Editora.

FOX-Genovese, Elizabeth (2001), “Entre o elitismo e o populismo: para onde vai a literatura comparada?”, in Helena Buescu et alii (org. de), *Floresta Encantada: novos caminhos da literatura comparada*, Lisboa, Pub. Dom Quixote, pp. 27-34.

GARRETT, Almeida (1974). “Memória ao Conservatório Real”, In Almeida, Almeida, *Frei Luís de Sousa*. Coimbra. Atlântida Editora.

GELLNER, Ernest (1995), *Pós - Modernismo Razão e Religião*, Lisboa, Instituto Piaget.

GOÉS, Lúcia Pimentel (1991), *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*, São Paulo, Livraria Pioneira, 2ª ed.

GOMES, José António (1991), *Literatura para Crianças e Jovens - Alguns Percursos*, Lisboa, Caminho da Educação.

- GOULART, Rosa Maria (2003), «O conto: da literatura à teoria literária», in António Manuel Ferreira (coord. de), *Forma Breve, 1, O Conto. Teoria e Análise*, Aveiro, Univ. de Aveiro / Centro de Línguas e Culturas, pp. 9-16.
- GREIMAS, Algirdas Julien et COURTÉS, Joseph (1979), *Sémiotique. Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage*, Paris, Hachette.
- HAMON, Philippe (1997), *Texte et Idéologie*, Paris, PUF/ Quadrige.
- HELD, Jacqueline (1980), *O imaginário no poder - as crianças e a literatura fantástica*, São Paulo, Summus.
- HESSEN, Johannes (1974), *Filosofia dos Valores*, Coimbra, Arménio Amado Editor, Sucessor.
- HOUAISS, António (2003) (org.), *Dicionário Língua Portuguesa*, Lisboa, Círculo de Leitores.
- HUGO, Victor (1972), *Préface de Cromwell*, Paris, Librairie Larousse.
- HUTCHEON, Linda (1988), *A Poetics of Post Modernism History, Theory, Fiction*, London, Routledge.
- HUYSSSEN, Andreas (1981) “En busca de la tradición: vanguardia y postmodernismo en los años 70”, in *Modernidad y Postmodernidad - Compilación de Josep Picó*, tradução espanhola de Antoni Torregrossa, Madrid, Alianza Editorial.
- JÚDICE, Nuno (2005), *O Fenómeno Narrativo. Do Conto Popular à Ficção Contemporânea*, Lisboa, Edições Colibri.
- JUNG, C. G. (1976), *Os Arquétipos e O Inconsciente Colectivo*, Petrópolis, Editora Vozes Lda.
- JUNG, Carl Gustav (1993 [1941]), “Contribution à la psychologie de l’archétype de l’enfant”. In *Introduction à l’essence de la mythologie*. Trad. par H. E. Del Medico, Paris, Payot, pp.105-144.
- LIBIS, Jean (1980), *Le Myth de l’Androgyne*, Paris, Berg International.
- LOPES, Óscar e Maria de Fátima MARINHO, (2002) *História da Literatura Portuguesa*, 7º volume, Mem Martins, Publicações Alfa.
- LOURENÇO, Eduardo (2000), “Aquilino Ribeiro: um fauno”, in *Jornal de Letras* de 28 de Junho, p. 17.
- MALRIEU, Philippe (1996), *A Construção do Imaginário*, Lisboa, Instituto Piaget.
- MARQUES, R. (1998), *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*, Porto, Porto Editora.
- MELLO, Cristina (1998), *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*, Coimbra, Livraria Almedina.
- MENDOZA Fillola, A. (2004), *La Reeduación Literaria. Bases Para La Formación De La Competencia Lecto - Literaria*, Málaga, Ediciones ALJIBE.
- MESQUITA, Armindo (coord) (2002), *Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a literatura Infantil*, Porto, Edições ASA.

- METZELTIN, Michael (1981), *Introdução à leitura do Romance da Raposa - Ciência do Texto e Sua Aplicação*, Coimbra, Livraria Almedina.
- MOISÉS, Massaud (1975), *A Criação Literária*, São Paulo, Melhoramentos.
- MORA, José Ferrater (1978), *Dicionário de Filosofia*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 4ª ed.
- MORIN, Edgar (1976), *O Homem e a Morte*, Mem Martins, Publicações Europa América.
- ORTEGA Y GASSET, José (2004), *Introducción a una Estimativa - Que son los valores?*, Madrid, Ediciones Encuentro.
- PEREIRA, António dos Santos (2008), *Portugal Descoberto - Cultura contemporânea e Pós-Moderna*, Covilhã, Universidade da Beira Interior.
- PROPP, Vladimir (1992), *Morfologia do Conto*, pref. de Adriano Duarte Rodrigues, trad. de Jaime Ferreira e Vítor Oliveira, Lisboa, Vega, col. "Vega Universidade" 3ª ed.
- REIS, Carlos e LOPES, Ana C. M. (1999), *Dicionário da Narratologia*, Coimbra, Almedina.
- ROCHA, Natércia (1984), *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*, Lisboa, Caminho.
- SALVADOR, V. (1998), "Notes prèves sobre una ventafocs literària", in G. Lluch, *El Lector Modele en la Narrativa per a Infants i Joves*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 11-16.
- SARAIVA, António José e Óscar LOPES (2001), *História da Literatura Portuguesa*, Porto, Porto Editora, 17ª ed.
- SARAIVA, Arnaldo (1975), *Literatura Marginalizada*, Porto, ed. de autor.
- SAVATER, Fernando (1993), *Ética Para Um Jovem*, Lisboa, Editorial Presença.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1977), *Competência Linguística e Competência Literária*, Coimbra, Almedina.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1981), "Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil", in SÁ, Domingos Guimarães de, *A Literatura Infantil em Portugal. Achegas para a sua História*, Braga: Editorial Franciscana, pp. 13-15.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar (2002), *Teoria da Literatura*, Coimbra, Livraria Almedina, 8ª ed.
- SILVA, Sara Reis (2005) «Tendências da Narrativa Juvenil contemporânea: o caso de Ana Saldanha», Conferência apresentada no 7º Encontro de Literatura para a Infância «No Branco do Sul as Cores dos Livros», Beja, [texto inédito policopiado] [no prelo].
- SKINNER, B.F. (1971), *Para Além Da Liberdade E Da Dignidade*, Lisboa, Edições 70.
- SMART, Barry (1993), *A Pós-Modernidade, Portugal*, Publicações Europa-América.
- Soriano, Marc (1975), *Guide de littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion.
- SOUZA, R. J., Moura, A. M. & Souza, S. F. (2006), «Leitura independente : estratégias de leitura a partir do texto literário » in Azevedo, F., *Literatura Infantil e leitores. Da Teoria às Práticas*, Braga, Instituto de Estudos da Criança, pp. 65-70.

- TOMÁS, Catarina (2009), «Família: lugares do lume» in *Jornal do Fundão*, 29 de Outubro, p.18.
- TODOROV, Tzvetan (1976), *Introduction à la Littérature Fantastique*, Paris, Seuil.
- TRAÇA, Maria Emília (1998), *O Fio da Memória - Do Conto Popular Ao Conto Para Crianças*, Porto, Porto Editora.
- VALETTE, Bernard (1993a), *Esthétique Du Roman Moderne*, Paris, Nathan Université.
- VALETTE, Bernard (1993b), *O Romance. Iniciação aos Métodos e Técnicas Modernas de Análise Literária*, Mem Martins, Editorial Inquérito.
- VELOSO, Rui Marques (1994), *A Obra de Aquilino Vieira Para Crianças, imaginário e escrita*, Porto, Porto Editora.
- VIEIRA, Cristina Costa (2008), *A Construção da Personagem Romanesca: Processos Definidores*, Lisboa, Colibri.
- VAN DIJK, T. (1987), “ La Pragmática de La Comunicación Literária” in T. A. Van DIJK *et alii*, *Pragmática de la Comunicación Literaria*, Madrid, Arco, Libros, pp. 171-194.
- WILHELM, E. A. (1993), *Introducción a la Pragmática*, Barcelona, Anthropos & Madrid / UNED.
- YOPP, H. K. & YOPP, R. H. (2006), *Literature Based Reading Activities*. Boston, Pearson.
- YUBERO, Santiago et al (2007), *Una Vuelta Al Mundo de los Valores En 80 libros*, Cuenca, CEPLI.
- YUNES, Eliana e PONDÉ, Glória (1988), *Leituras e leituras da literatura infantil - Por onde começar?*, São Paulo, Editora FTD S.A.

#### WEBGRAFIA

- <http://pedagogianacabeça.blogspot.com/o-conceito-de-infância-segundo-philippe.htm/> (Consultado em 29/12/2011)
- [http://195023.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_nao\\_receita\\_livro\\_a.pdf](http://195023.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_nao_receita_livro_a.pdf) (consultado em 22/01/2011).
- [http://apambiente.pt/Rel\\_Int/OCDE](http://apambiente.pt/Rel_Int/OCDE) (consultado em 22/01/2011).
- <http://suapesquisa.com/geografia/onu.htm> (consultado a 22/01/2011).
- <http://periodicos.rc.biblioteca.unesc.br/index.php/educação/article/697> (consultado em 2/04/2011).
- <http://ese.ipv.c.pt/drodrigues/docs/umasra.doc>. (Consultado em 21/05/2011).
- [http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/portalf.pl?pag=abz\\_ot\\_detalhe&id=28](http://195.23.38.178/casdaleitura/portalfbeta/bo/portalf.pl?pag=abz_ot_detalhe&id=28) (consultado em 12/06/2011).
- <http://casdaleitura.org> (consultado em 19/06/2011).

<http://terranova.pt/site/paginas.asp?tp=acr=ra&idpag=161> (consultado em 22/06/2011).

<http://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1729/1/7.41pdf> (consultado em 8/07/2011).

<http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5045/1> (consultado em 9/07/2011).

<http://ainocenciarecompensada.blogspot.com/2011/06/em-torno-da-escrita-de-antonio> (consultado em 20/07/2011).

<http://vidaslusofonas.pt/aquilino.htm> (consultado em 10/08/2011).

<http://portaldaliteratura.com/autores.php?autor=20#ixzzlDNFVr4VD> (consultado em 20/08/2011).

<http://eventos.uevora.pt> (consultado em 12/07/2011).

# Anexos

- Trabalho experimental
- Autorização para o desenvolvimento de actividades
- Autorização dos Encarregados de Educação para o desenvolvimento de actividades
- Pedido de autorização de inquérito

## A velhice



Era uma vez um velho muito resmungão que vivia sozinho numa casa, no meio do bosque.

Numa aldeia lá perto nenhum habitante, nem lenhadores que passavam pelo bosque para recolherem lenha nunca deram com tal casa.

Num dia de Verão muito quente, os habitantes avistaram muito fumo vindo do bosque.

Os habitantes assustados telefonaram para os bombeiros. Em menos de 5 minutos os bombeiros e todos os habitantes da aldeia estavam reunidos em torno daquela casa muito velha.

Os bombeiros rapidamente ligaram a mangueira e apagaram o fogo.

Dentro da casa saiu o velho muito velho com a grande barba branca muito chamuscada por causa do incêndio. Da casa não restava nem um pedacinho de madeira.

De repente o velho perguntou:

- E agora onde irei eu viver??? Perdi tudo quanto tinha!!!

Um dos muitos habitantes preocupados perguntou:

- O senhor tem família?

O velho desanimado respondeu:

- Estou sozinho no mundo, toda a família que tinha já morreu.

Muita gente convidou o velho a viver em suas casas, mas a ideia não agradou muito ao velho, até que um dos habitantes sugeriu o velho ir uns tempos para um lar.

- É uma boa ideia. - Respondeu o velho.

Passado um ano do incêndio, os funcionários do lar levaram o velho a dar uma volta junto ao bosque. No caminho viu uma nova casa com o número 360, o seu número do lar. Os habitantes e os funcionários do lar tinham construído uma nova casa para ele, perto da aldeia para que todos os dias alguém lá pudesse ir levar comida a casa. A partir desse dia o velho nunca mais se sentiu sozinho.

(Menino de 11 anos)

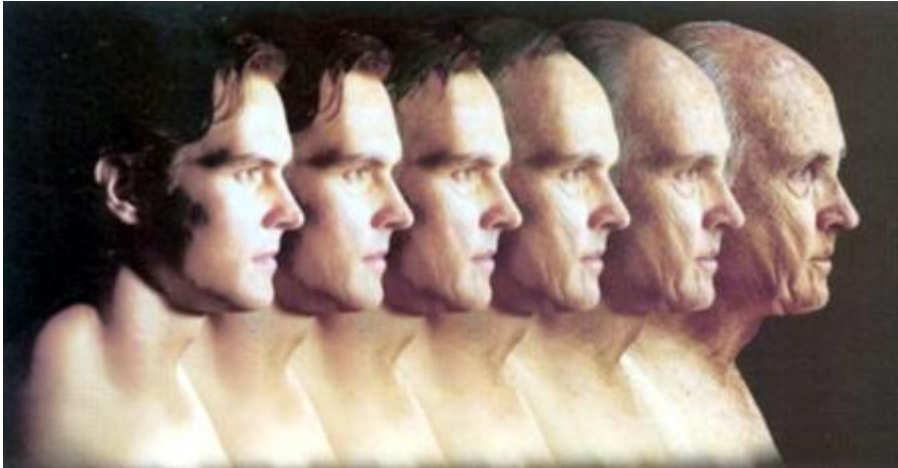
## A velhice

A velhice é a fase mais avançada do ser humano e é considerada a terceira idade da vida humana.

Esta etapa é caracterizada pela perda de força e de degeneração do organismo. A velhice pode ser vivida de forma tranquila desde que haja saúde.

Cada pessoa que atinge esta fase pode dizer que desde o nascimento até à fase actual já compôs a sua própria história.

Uma coisa é certa, a velhice é como o inverno, a neve branca que amacia a terra lembra os cabelos brancos que temperam as emoções.



(Menino de 11 anos)

## Olhos de pai

No mundo poisavam,  
pelo céu voavam,  
no horizonte navegavam  
e em cada gota de chuva viajavam.

Brilhavam,  
Quando para uma flor olhavam,  
Sorriam e encantavam  
Para quem eles olhava.

Hoje, é desses belos olhos,  
Desse lindo par,  
Que eu tenho mais saudade  
E com mais carinho  
Irei lembrar.



(menina de 11 anos)

## A Morte

Um mundo desconhecido. O que esconde o horizonte. Onde acaba o infinito. O futuro. São apenas algumas das coisas que não conseguimos explicar, onde encaixa perfeitamente a palavra morte.

A morte, o maior temor da humanidade, o nosso ponto fraco, apenas porque nos é desconhecido e ultrapassa a inteligência humana. Por esse mistério voam histórias fantasmagóricas e de mortos-vivos, santos e demónios, religiões e muitas invenções que prolongam a vida, mas o curioso é que ainda não se encontrou o elixir da vida.

Não sabemos o que acontecerá depois da morte, se de uma forma miraculosa vamos para o céu ou para o inferno, ou se tudo acaba ali. Por desconhecermos o que acontecerá é sempre melhor morrermos felizes e realizados.

Eu acho que morrer não custa, custa mais para quem fica, com a certeza que nunca mais voltará a ver o rosto ou ouvir a voz da pessoa perdida. Todos morremos mas acredito que a eternidade estraga o que há de melhor na pessoa.

Quando chegar a vossa vez e o véu se retirar mandem um passarinho a contar.

(Menino de 11 anos)

### **Novo final da Casa das Bengalas**

O neto fez o que o avô lhe pediu, agarrou as violetas e na visita seguinte ao lar plantou as flores.

O avô passado algum tempo voltou para casa da filha pois estava farto de estar no lar, pedindo para voltar.

Tanto ele como sua filha estava radiante por ele estar de volta, parecia até que lhe tinha feito bem, este estava menos resmungão e menos queixoso por estar entre quatro paredes.

De vez em quando a D. Sibilina convidava o Zézinho para vir fazer companhia a seu pai, o velho Henrique.

O avô já se encontrava contente em casa da família, com as visitas do seu amigo Zézinho vivendo assim por muitos anos.



(menina de 10 anos)

## Férias de Verão com o avô

O avô Henrique vivia em Torna-Ó-Rego e perdeu a sua companheira, Dona Laurinda. Foi aí que começaram os problemas.

A sua filha, Dona Sibilina vivia com o filho e o marido em Gaia. Como gostava muito do seu pai, resolveu levá-lo para sua casa.

Mas as coisas não correram muito bem porque o seu filho Tião sentia que a sua mãe não lhe dava muita atenção desde que o avô se tinha mudado.

Dona Sibilina anda stressada com todas as discussões, e no entanto, o desejo do avô era voltar para a sua terra. Mas como a vizinha Custódia faleceu, o avô Henrique não podia viver sozinho e foi para um lar de idosos.

Dona Sibilina, o seu marido e Tião, andavam a juntar dinheiro para irem de férias. Quando finalmente conseguiram reunir dinheiro suficiente pegaram no carro e foram buscar o avô. Seguiram todos contentes em família para a praia.

Ficaram num hotel durante um mês e quando o avô Henrique voltou ao lar de idosos estava com um sorriso de orelha a orelha e tão bronzeado que ninguém o reconhecia.



(menina de 11 anos)

## A casa das bengalas

O grande desejo do avô Henrique é voltar para a sua casa, não se sentia bem no lar e então a D. Sibilina, sua filha, também não se sentia bem. Foi à segurança social informar-se se não haveria outra solução para o caso do pai.

Aí ficou com outro sorriso, porque conseguiu tratar da burocracia para ter acesso à Unidade Social, ou seja, o seu pai podia regressar para sua casa em Torna-O-Rego, tendo direito a uma pessoa que lhe faça a higiene e a limpeza da casa, tal como as refeições e a uma enfermeira todos os dias. Teria ainda direito a uma campainha que se põe num fio e se sentir mal seria só carregar no botão para chamar o médico que tem 24 horas por dia quando se sente pior.

Assim o pai podia estar na própria casa, passear no seu quintal e ver as suas violetas entre outras flores crescerem.

A família assim pôde assim ir visitar o senhor Henrique a sua casa para lhe dar carinho, compreensão e todo o amor que ele precisa.

Esta mudança contribuiu para a união familiar e até começaram a ir passar mais fins-de-semana.

O neto foi crescendo junto da sabedoria do avô, apesar de alguns conflitos de gerações, viveram felizes e com condições.



(Menino de 11)

## A casa das bengalas



O avô Henrique ficou viúvo, perdeu a sua companheira de anos. Foi aí que começaram os seus problemas.

Além do sentimento de perda e de tristeza, ele tornou-se um homem só pois a sua filha morava longe, em Gaia num apartamento com o marido e o filho.

A filha, D. Sibilina gostava muito do pai e resolveu levá-lo para viver com a restante família em Gaia, mas as coisas não correram muito bem devido a conflitos familiares e de gerações.

O avô habituado à aldeia, ao contacto com a natureza, sentia-se totalmente inadaptado ao ver-se dentro de quatro paredes e ainda por cima, tendo que utilizar o elevador que lhe faz muita confusão.

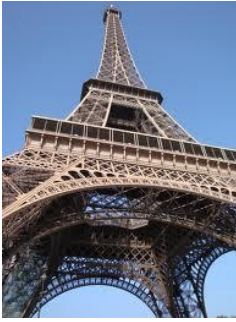
O genro e o neto de nome Tião também não ajudaram nada, com as suas queixas, porque sentiam a sua privacidade invadida. Toda esta situação estava a afectar os nervos da D. Sibilina, que andava numa pilha de nervos, dividida entre o amor que sente pelo pai e os problemas familiares.

O grande desejo do avô era voltar para Torna-Ó-Rego, a sua terra na qual tem muito orgulho, mas depois da sua amiga e vizinha Custódia ter falecido vê essa ideia desvanecer pois assim deixava de ter condições para viver sozinha.

Quando volta para Gaia a filha deixa o pai num lar de idosos onde conhece uma idosa 2 anos mais nova do que ele. Assim que se viram foi amor à primeira vista, olhos nos olhos começaram a namorar e ainda hoje vivem em Torna-Ó-Rego e o seu lema de vida é “Nunca se é velho demais para amar”.

(Menino de 11 anos)

## Casa das Bengalas



O avô Henrique era um velhote muito preguiçoso, principalmente no que tocava a tomar banho.

Sabia muitos provérbios, era uma pessoa severa mas ao mesmo tempo, amável e sensível.

O retrato da sua falecida esposa acompanhava-o para todo o lado. Foi quando ela morreu que começaram os seus problemas de tristeza e solidão.

Tinha uma filha, mas esta vivia longe com a família, marido e filho, e poucas vezes se viam.

A filha gostava muito dele e assim decidiram levá-lo para morar com eles em Gaia.

Houve algumas dificuldades, pois cada um pensava de sua maneira.

O Sr. Henrique era um homem do campo, habituado à sua aldeia, a ouvir o canto dos pássaros e não se conseguia sentir feliz na cidade, onde tudo lhe parecia diferente e difícil. O seu maior problema era andar de elevador que nem sabia como funcionava.

O neto e o genro dificultavam ainda mais a estadia do avô Henrique, pois estavam constantemente a queixar-se da presença do avô e da falta de privacidade.

O neto, Tião, tinha inclusive ciúmes da relação da mãe com o avô. A filha, Sibilina, andava muito enervada com esta situação, pois queria que todos se entendessem e que acabassem as discussões.

O avô Henrique queria regressar à sua aldeia mas tudo se complicou com a morte da sua vizinha Custódia que costumava tomar conta dele. Mas mais que isso ele não queria ficar preso dentro de 4 paredes por isso, o avô Henrique que sempre quis conhecer o mundo, pegou nas suas poupanças e partiu à aventura.

Passou semanas maravilhosas, andou de gôndola em Veneza, subiu à Torre Eiffel em França, comeu os famosos chocolates Belgas, escalou os Alpes, visitou o museu de cera em Londres, assistiu à largada de touros em Pamplona. Mas o momento alto desta viagem foi quando o convidaram a fazer desportos radicais. E admirem-se, pois o que mais lhe agradou, foi o rapel e o slide.



(Menina de 10 anos)

## A filha da vizinha Custódia

Este livro de António Mota fala-nos de um problema actual, os idosos, com algumas cenas divertidas, logo a começar pelo nome da terra do avô, Torn-Ó-Rego. Faz-nos pensar no amor e carinho que a D. Sibilina e o seu filho sentiam pelo velhote, na tristeza que o avô Henrique sentia ao pensar no seu passado e até no egoísmo que o Sebastião demonstrou quando teve de emprestar o seu quarto ao avô.

O grande problema de que fala esta história é a falta de tempo que as pessoas têm para dedicar aos mais velhos que precisam de amor, carinho e atenção.

O avô Henrique ficou viúvo e foi aí que começaram os seus problemas. Além da tristeza da perda da mulher, era um homem só porque a sua filha morava longe e num apartamento com o marido e filho.

A filha, D. Sibilina, gostava muito do pai e levou-o a viver com ela, mas as coisas não correram bem. O avô estava habituado a viver numa aldeia, a ter total liberdade de movimentos e ali sentia-se preso como uma rolinha dentro de uma gaiola. O genro e o neto também não ajudavam muito porque se andavam sempre a queixar. A D. Sibilina andava sempre muito nervosa com todas estas situações, sentindo-se dividida entre o amor pelo pai e os problemas que começava a ter em casa.

O maior desejo do avô é voltar para a sua terra, mas depois que a vizinha Custódia faleceu, o avô deixou de ter condições para viver sozinho e teve de regressar, acabando por ir para um lar de idosos.

Felizmente passou por lá pouco tempo porque a filha da vizinha Custódia, a Célia, regressou à aldeia e foi viver para a casa da mãe, que já tinha falecido. Célia foi mais uma daquelas que aumentou o número de desempregados, porque a fábrica de calçado onde trabalhava faliu. Ela não teve outro remédio senão voltar à aldeia onde tinha nascido, para casa dos seus falecidos pais.

O avô Henrique gostava muito da Célia porque a sua falecida Laurinda tinha ajudado a Custódia a criá-la.

Assim que a Célia soube que o avô Henrique estava na “casa das Bengalas” tratou logo de o ir visitar e depressa ele quis sair de lá com o compromisso da rapariga tratar dele. D. Sibilina aceitou, porque tinha muita confiança na Célia, pois era uma rapariga muito trabalhadora e responsável.

(menino de 11 anos)

## A cabana das Bengalas

O avô Henrique morava em Torna-Ó-Rêgo e era uma pessoa de idade, preguiçoso, duro por fora mas sensível e meigo por dentro. Quando a sua mulher faleceu, começaram os seus problemas. O avô Henrique tornou-se um homem só, pois não só a sua mulher tinha falecido como também a sua filha morava longe.

Então o avô Henrique acabou por ir para um lar, um lar onde todos se sentiam livres. Com o tempo conheceu uma senhora de quem gostava e que também foi mostrando interesse por ele. Quando a sua filha soube disso ficou muito feliz por saber que o seu pai estava acompanhado e que tinha uma amiga do lado dele. Deste modo, a própria filha não tinha de se preocupar tanto.

O avô Henrique acabou por ir morar para uma cabana de madeira feita por ele e pela sua amada, que também era muito desenrascada e que o ajudou a ultrapassar os seus problemas.



(menina de 11 anos)

## A Casa das Bengalas

Era uma vez, um menino que se chamava Tião e a sua família era: o senhor Henrique que era o seu avô, a sua mãe Dona Sibilina, o seu pai e a sua avó D. Laurinda.

O senhor Henrique andava um pouco triste porque a sua companheira, D. Laurinda tinha morrido. Então a sua filha, Sibilina e a família vieram para a casa da cidade.

Passados uns dias, o avô estava farto de estar na cidade e Tião, seu neto estava aborrecido.

Decidiram então, levarem o senhor Henrique para a aldeia de Torna-O-Rêgo.

Um dia a família foi visitar o senhor Henrique mas ele estava doente. A família levou-o para o hospital e ficou lá internado. Quando regressou a casa, D. Custódia, sua vizinha, ficou a tomar conta dele.

Entretanto a D. Custódia morreu e a D. Sibilina meteu o avô Henrique num lar onde conheceu a D. Teresa. Juntos ganharam a lotaria e foram para casa, mas não uma casa qualquer, para uma mansão com uma piscina maravilhosa.



(menina de 10 anos)

### Mais do que amizade

O avô Henrique custou-lhe muito a adaptar-se ao lar de idosos, mesmo recebendo a visita quase semanal da sua filha. Continuava a ter muitas saudades da sua bela aldeia, até que foi se afeiçoando às pessoas que o rodeavam, principalmente à D. Matilde, que era uma senhora muito simpática e muito conversadora. Passavam a tarde sentados no jardim recordando os seus tempos de juventude. Pouco a pouco aquela amizade transformou-se numa cumplicidade que os juntou cada vez mais, pelo que decidiram unir as suas vidas.

D. Sibilina ficou radiante ao ver o seu pai tão feliz, pois sentia-se menos só e estava rodeado de amigos.



(menina de 11 anos)

## O Romance da Raposa

Raposa, raposinha  
És mais matreira que fofinha  
E o Brutamontes, aquele arrogante  
Pensa que é poderoso como um comandante.

Sabes pensar, és matreira  
És também muito lambisqueira  
Para comer usas a cabeça  
Para sobreviver usas a esperteza.

Na tua toca te abrigas  
Aguardando pela presa  
Esperas, esperas até a avistar  
E mata-la sem hesitar.

Mentes descaradamente  
Tentas enganar toda a gente  
Mas nisso, é perita  
Melhor nisso que a rapidez da chita.

Mas a idade não perdoa  
Tens filhos, és viúva  
Já és velha, como toda a gente o será  
Mas o teu dom nunca ninguém o terá.



(menina de 11 anos)

## O Romance da Raposa

Olhos matreiros  
Cabeça erguida  
À espera da presa  
Fica aborrecida

Uma raposa na floresta  
É um grande perigo  
Quando ouve algum ruído  
Faz-se logo um alarido

Três filhos sustenta  
E mal se aguenta  
Quando os ouve gemer  
Nem sabe o que fazer

Como a seu marido acontecera  
A ela acontecerá  
Disfarça-se de fera  
E assim comida obterá.



(Menino de 10 anos)

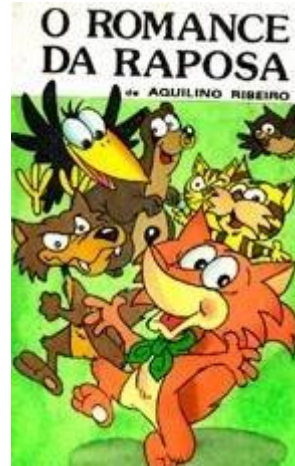
## O Romance da Raposa

Belo romance o da raposa  
Escrito por Aquilino Ribeiro  
É a história de Salta Pocinha  
E de um mundo aventureiro.

Muitas vezes teve que dar  
Para conseguir sobreviver  
Mascarou-se, mentiu e pediu esmola  
Para encher a caçarola.

Depois de viúva ficar  
Os seus filhos teve de sustentar  
Sem nada para comer  
Lá conseguiram sobreviver

Por fim a vida mudou  
Dinheiro lá lhe sobrou  
Com tanta roubalheira  
Desta raposa matreira.



(menino de 10 anos)

## A raposa Salta-Pocinhas

Salta Pocinhas, raposa matreira  
Senhora de muita brincadeira  
Para sobreviver a vida inteira  
Tornou-se uma grande arteira.

A brincar passou a vida  
Farejando, correndo e saltando  
O lobo encontrou  
Que pior amigo pela se tornou.

Sempre se disfarçando  
As suas mentiras ninguém notou  
Um dia caçando  
O lobo encontrou

A mentir passou a vida  
Mas sempre defendendo o bem  
Acabou por vencer  
O lobo é que ficou a perder.

Idosa foi ficando  
A reforma conseguiu  
Desde aí ninguém a viu  
Caçando ou farejando.

Histórias foi contando  
Aos pequenos raposinhos  
Sempre exagerando  
Mas com muitos carinhos.



(menino de 11 anos)

## Romance da Raposa

O romance da raposa  
Aqui vou relatar  
Que enquanto ela repousa  
Eu isto vou contar

Matreira e lambisqueira  
Amiga de comer  
À custa dos outros  
Procura sobreviver

De nome Salta-Pocinhas  
Aquela pintalgueta,  
Para usar as suas perninhas  
Já se deixa de treta

Dormir, comer  
Só isso sabes fazer  
Comer, dormir  
Trabalhar tens de ir

Senhora de muita lábia  
Como Pé Leve: teu irmão  
Com o Brutamontes, pois então,  
Foste tu muito sábia.



(menina de 11 anos)

## Romance da Raposa

O romance da raposa  
é uma história interessante,  
mas sem a Salta-Pocinhas  
não vai para diante.



Salta Pocinhas,  
uma raposa matreira  
esconde-se na sua toca  
para não ser cozida na caldeira.



Para poder comer e beber  
teve de o lobo enganar  
e de bicho-palheiro se disfarçar  
para de barriga cheia ficar.



Quando já era velhinha  
uma reforma recebeu  
e para os seus filhos alimentar  
Muitos ossos comeu.



(menina de 11 anos)

## Romance da Raposa

Esta história é um romance,  
Sobre uma raposa mãe,  
Que lutou pela sobrevivência  
A vida inteira.

Era muito mentirosa,  
Mas muito inteligente.  
Com as suas traquinices,  
enganou toda a gente.

Sua vida continuou,  
E um marido tanto procurou.  
Que logo encontrou.  
Tempos depois casou.

Os filhos sozinha educou.  
Pensão vitalícia arranhou.  
E assim esta história acabou.



(menina de 10 anos)

## A Rapariguinha dos Fósforos

Não devemos  
querer tudo.  
Ter tudo não podemos.  
Podemos é viver no mundo que temos.

Quero isto, quero aquilo,  
de repente, tudo quero.  
Mal na loja entro  
por tudo desespero.

A menina sonhou.  
A menina por tudo esperou.

E subindo ao céu,  
com a sua avô ficou.

Uma linda e pobre  
criança de cabeça descoberta  
é uma criança para amar,  
crescer, viver e brincar.



(menina de 10 anos do 5º I)

## A Viagem da Rapariguinha dos Fósforos

Era uma vez uma menina que vendia fósforos pelas ruas.

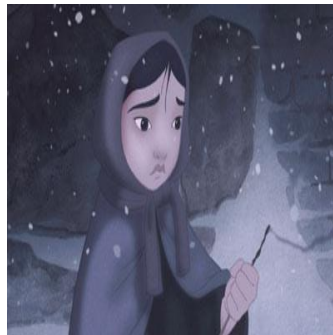
Numa noite, em que a rapariguinha caminhava pelas ruas sozinha no meio daquela imensa escuridão ouviu um barulho por trás de um arbusto. Parecia um animal. Quando se aproximou, saiu de lá uma raposa que lhe disse: - Sei de seres vivos que precisam de fósforos.

A menina, desconfiada, acabou por acreditar na raposa e lá foram a toda a velocidade ao local da floresta. Aí encontraram pássaros que queriam luz para iluminarem os ninhos, esquilos que queriam acender o lume e lebres que queriam acender os fósforos, para cozinharem cenouras.

Quando a menina regressou a casa, para junto de seu pai, lembrou-se que ninguém lhe tinha dado dinheiro.

No dia seguinte, desanimada de não conseguir vender fósforos começou a cantar. A sua voz era tão melodiosa que encantou quem por ali passava. O certo é que, a rapariguinha ganhou algum dinheiro. Muito contente, regressou a casa e o pai ao vê-la com tantas moedas, sorriu e dançou.

(menina de 10 anos)



## O Sonho

O Sonho é uma realidade  
È o que nós desejamos que seja  
Às vezes é uma felicidade  
Outras vezes é uma maldade.

Um sonho é uma imaginação  
É uma alimentação  
Para o nosso coração

Sonhar é fantasiar  
E se tentares voar  
Tudo vai mudar

Se sonhares, sempre, sempre  
Tudo será melhor  
Se sonhares sempre, sempre  
Olharás diferente o mundo em teu redor



(menina de 10 anos)

Exmo. Director  
do Agrupamento de Escolas  
da Área Urbana da Guarda  
Escola Básica de Santa Clara

Maria da Conceição Fonseca dos Anjos Correia, professora do QE do Grupo 220 - Português/Inglês, a frequentar o Curso de Mestrado em Estudos Didácticos, Culturais, Linguísticos e Literários, na Universidade da Beira Interior, estando a desenvolver um projecto de investigação intitulado “Contributo da literatura infanto-juvenil para a formação ética da criança: casos de Anderson, Aquilino Ribeiro e António Mota”, orientado pela Professora Doutora Cristina Vieira, vem por este meio solicitar autorização para desenvolver algumas actividades em contexto de sala de aula, a partir da leitura e análise das obras seleccionadas, nas turmas do 5º I, 5º G, e 6º C, 6ºG, e 6ºI, da escola que V. Ex.<sup>a</sup> superiormente dirige. A pertinência do presente trabalho de investigação tem como objectivo geral analisar a validade de certos valores morais e sociais e despertar a consciência crítica de todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem sobre o impacto negativo da diluição dos mesmos no desenvolvimento da personalidade das crianças e jovens. E como é reconhecida a grande carga ideológica que a literatura pode ter, pretendo ver em que medida a literatura infantil, espelha ou não esses valores e como pode ser usada positivamente para os transmitir.

O desenvolvimento das actividades decorrerá durante o 2º período e envolverá os docentes das turmas acima mencionadas.

Agradecendo desde já a atenção e a colaboração de V. Ex.<sup>a</sup>. para o solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos.

Guarda, 8 de Fevereiro de 2011

---

M<sup>a</sup> da Conceição Fonseca Anjos Correia

Exmº(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ .

Número \_\_\_\_ do \_\_\_\_ ° ano. Turma \_\_\_\_\_ .

Assunto: Autorização para utilização dos trabalhos produzidos pelos alunos.

Guarda. 15-02-2011

Maria da Conceição Fonseca Anjos Correia, professora de Língua Portuguesa nesta escola e na sequência do desenvolvimento de um trabalho de investigação sobre a influência da Literatura Infanto-Juvenil na formação ética de alunos de 2º ciclo, vem solicitar a Vossa Ex.ª autorização para a utilização de textos produzidos, nas aulas de Língua Portuguesa ou de Estudo Acompanhado, pelo vosso educando.

Agradeço, por isso, desde já a Vossa colaboração e disponibilizo-me para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos

\_\_\_\_\_

.....  
(Assinar, cortar e devolver esta parte)

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ . número \_\_\_\_ da turma \_\_\_\_ do \_\_\_\_ ano, declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização e que:

Autorizo a utilização dos textos produzidos, na aula de Língua Portuguesa ou de Estudo Acompanhado, pelo meu educando.

Não autorizo a utilização dos textos produzidos, na aula de Língua Portuguesa ou de Estudo Acompanhado, pelo meu educando.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

O(A) Encarregado(a) de Educação

\_\_\_\_\_

**ASSUNTO: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0182500001**

**DATA:** 25 Feb 2011 16:02:56 +0000 [25-02-2011 16:02:56 WEST]

**DE:** mime-noreply@gepe.min-edu.pt

**PARA:** saofonseca58@sapo.pt

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0182500001, com a designação *Projecto de Investigação*, registado em 08-02-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dra. Maria da Conceição Fonseca Anjos Correia

Venho por este meio informar que o pedido de realização do projecto de investigação em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

Deverá informar a DGIDC sobre o nome do Orientador do Projecto  
É necessário obter a autorização expressa dos Encarregados de Educação  
O nome do aluno deverá ser retirado das fichas como garantia do anonimato

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.