



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Departamento de Pedagogia e Educação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
A Criança em Diferentes Contextos Educativos

A promoção de uma educação multicultural: o papel da literatura infantil

Estrela Rosa Varela Seabra

**Orientador(a): Professora Doutora Ângela Maria Franco Martins
Coelho de Paiva**

Évora 2007

UNIVERSIDADE DE ÉVORA
Departamento de Pedagogia e Educação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
A Criança em Diferentes Contextos Educativos

A promoção de uma educação multicultural: o papel da literatura infantil

Estrela Rosa Varela Seabra
Orientador(a): Professora Doutora Ângela Maria Franco Martins
Coelho de Paiva Balça



Évora 2007

165 847

Aos meus queridos pais pelo seu exemplo de vida e pelo apoio demonstrado em todos momentos.

Agradecimentos

Finalizar um trabalho desta envergadura coloca-nos perante alguma disponibilidade que por vezes é difícil de alcançar. Para que se concretizasse contei com a grandiosa colaboração e apoio de muitos a quem quero expressar o meu sincero agradecimento,

- À minha orientadora Prof. Dr.^a Ângela Balça pelo seu rigor, exigência e comentários críticos, pela constante disponibilidade, paciência e motivação que sempre me demonstrou.

- À minha amiga Maria Alexandra, pela sua amizade e apoio nos momentos mais difíceis.

- Aos meus colegas do Externato Oratório S. José pela partilha de sugestões.

- A toda a minha família pelo apoio demonstrado, em especial aos meus queridos pais.

- Ao Francisco, pelo seu amor, apoio incondicional e companheiro.

Resumo

Numa sociedade cada vez mais multicultural, e numa altura em que tanto se fala em “crise de valores” e em falta de hábitos de leitura, sentimos necessidade de perceber em que medida a leitura de narrativas de literatura infantil pode ajudar na formação, enquanto pessoa, dos nossos jovens alunos.

Na verdade, o desafio da multiculturalidade está presente na sociedade actual, nomeadamente na escola, onde convivem crianças das mais diversas culturas e onde os docentes terão de desenvolver práticas pedagógicas conducentes à inclusão e ao sucesso educativo de todos os alunos.

Assim, parece-nos que as narrativas de literatura infantil poderão constituir-se como um recurso pedagógico indispensável.

Neste sentido, pareceu-nos pertinente e actual estudar um *corpus* de narrativas de literatura infantil, inseridas na obra intitulada *Contos de um Mundo com Esperança*, encomendada pela Amnistia Internacional na sua Secção Portuguesa, textos estes direccionados para a promoção de uma educação multicultural.

Através do nosso *corpus* tentámos compreender que comportamentos, paradigmas e valores estes textos transmitem aos leitores mais novos, que certamente contribuem para a sua formação integral enquanto membros de uma sociedade. De facto, ao longo do estudo, percebemos que as preocupações encerradas nos textos encomendados manifestam um forte potencial educativo, podendo ser a obra *Contos de um Mundo com Esperança* considerada um livro multicultural.

Promoting a Multicultural Education: The Role of Children Literature

In an increasingly multicultural society where "crisis of values" and lack of reading habits are daily concerns, perceiving and understanding how reading narratives of children literature can help the young students' development, as human beings, assumes a relevant role in education. In fact, the challenge of being multicultural is present in the society of today, namely at the school, where children of the most diverse cultures coexist and socialize and where teachers have to develop pedagogical practices conducive to the inclusion and to the educative success of all students.

For that reason, it seems that narratives of children literature may constitute a relevant pedagogical resource. In this sense, it appeared to be pertinent and currently relevant to study a *corpus* titled "*Contos de um Mundo com Esperança*" (Stories of a World with Hope) asked by the Portuguese Section of the International Amnesty. The *corpus* was developed to fit the young people's characteristics and needs and includes a significant amount of children literature texts directed to a multicultural education.

. We have tried, through the *corpus*, to identify and understand what behaviours, paradigms and values those texts may transmit to the young readers and certainly contribute to their integral personal development while members of a society. In fact, throughout of the study, it was possible to perceive that the concerns embedded in the texts reveal a strong educative potential which may make the "*Contos de um Mundo com Esperança*" (Stories of a World with Hope) a multicultural book.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1	4
Multiculturalidade e Educação Multicultural	4
1.1 - Cultura: conceitos fundamentais.....	5
1.2 -Noção de Multiculturalidade.....	7
1.2.1.Racismo e Preconceito	10
1.2.2- Estereótipo	11
1.2.3- Igualdade / igualdade de oportunidades.....	12
1.3- Educação Multicultural	13
Capítulo 2	26
Literatura infantil: história, conceito e relação com a instituição escolar	26
2.1- Breve História da Literatura infantil	27
2.2- O Conceito de Literatura infantil	34
2.3- A relação entre a literatura infantil e a escola.....	37
Capítulo 3	47
3.1- Objecto e objectivos do estudo	48
3.2- O <i>corpus</i> do estudo	53
3.3-Descrição dos textos do <i>Corpus</i> : os ecos de multiculturalidade.....	53
3.4- Temas de natureza multicultural	62
Conclusões	72
Bibliografia	75
ANEXOS	82

Introdução

O presente estudo surgiu na sequência da nossa prática pedagógica enquanto docentes do 1º ciclo numa escola católica do concelho de Évora.

Considerando a escola como um lugar privilegiado de promoção integral da pessoa, onde se procura o crescimento e o amadurecimento de cada aluno em todas as suas dimensões, há que tentar promover nos alunos um crescimento integral enquanto pessoa.

Assim sendo, no domínio da educação, é fundamental acedermos ao conhecimento, de modo a construirmos uma sociedade de valores. Numa escola com características muito específicas como a escola católica, onde os valores são ponto determinante da educação, a presença de alunos de diversas origens, raças, culturas e identidades constitui um dos maiores desafios da actualidade.

Independentemente da existência ou não de alunos pertencentes a minorias étnicas, a educação multicultural deve contemplar todos os contextos e práticas escolares. A escola é o local propício para adquirir conhecimentos, desenvolver atitudes e valores que ajudarão todos os alunos a reconhecerem, a respeitarem e a promoverem a diversidade cultural da sociedade como factor positivo e enriquecedor.

O presente trabalho tem como objectivo contribuir para a promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil, numa escola que se rege por uma proposta educativa muito específica – a proposta educativa salesiana - proposta esta que tem como objectivo oferecer não apenas um espaço de ocupação para as crianças e jovens, mas que contempla uma oferta de educação integral da pessoa.

Acresce assim, o facto de a escola onde intervimos ter vindo a receber nos últimos anos um número significativo de crianças oriundas de outros países entre os quais países de Leste, Espanha e China. A chegada de toda esta diversidade cultural leva a que as nossas escolas e os nossos alunos tenham que estar preparados para o nascer de uma nova realidade, que é a inclusão destes novos alunos oriundos das mais diversas culturas, proporcionando-lhes igualdades de formação e aprendizagem. Por outro lado, os alunos de nacionalidade portuguesa terão de receber algumas práticas pedagógicas diferenciadas para o acolhimento desta nova população, que diariamente estará presente na sua vida escolar e não só, durante todo o seu processo educativo.

Hoje assistimos a uma necessidade de formação acrescida por parte de todos, começando logo desde cedo, quando ainda se é criança, de forma a estar preparado para viver em sociedade, com vista a desenvolver competências a serem aplicadas ao longo da sua vida pessoal, profissional e social.

Face à nova realidade que encontramos e deixando para trás um ensino uniformizado, há que recorrer a novas estratégias pedagógicas para transmitir conceitos e valores. Deste modo, cabe ao agente educativo preparar a sua prática pedagógica com apoio em literatura diversificada, com o intuito de transmitir conhecimentos e valores, potenciando respostas inovadoras numa perspectiva de Escola para Todos, cimentada nos Direitos da Criança e orientada pelos princípios democráticos da Constituição da República Portuguesa e da Lei de Bases do Sistema Educativo.

O recurso à literatura justifica-se, por se considerar que ela é potencialmente enriquecedora, na medida em que pode ajudar a resolver dilemas emocionais, estimula o desenvolvimento do imaginário, competências de literacia e de reflexão crítica sobre questões sociais e pessoais entre outras (Leite e Rodrigues, 2000).

A pertinência deste estudo advém, quer do reconhecimento da multiculturalidade como um dos desafios mais visíveis nos actuais contextos educativos decorrentes nos primeiros anos de escolaridade, sendo este nível de extrema importância para a formação pessoal e social da criança, quer da necessidade de se conhecer e utilizar a literatura para a infância, uma vez que esta encerra um forte potencial educativo. Exposto o objectivo do nosso trabalho, a nossa adesão ao tema prende-se com o facto de pensarmos que só uma educação verdadeiramente multicultural poderá responder às necessidades destes alunos. Assim trata-se de um desafio que a diversidade dos alunos e das respectivas culturas colocam à nossa educação. Deste modo, porquê a utilização de literatura infantil?

Actualmente diz-se que os nossos jovens são destituídos de hábitos de leitura, tendo a escola de proporcionar tempos e espaços de leitura diversificados e atraentes e oferecer actividades regulares de escrita.

Apesar de sabermos que a família ocupa um papel primordial, na promoção da leitura, a escola também tem um papel fundamental na promoção da mesma.

Tendo em vista a concretização dos objectivos que nos propomos atingir, o trabalho estrutura-se da seguinte forma: num primeiro capítulo faremos referência a uma série de conceitos, todos eles relacionados com o conceito de multiculturalidade que consideramos fundamental na concepção deste trabalho.

Num segundo capítulo abordaremos a história e evolução da literatura infantil de modo a compreendermos a importância da literatura infantil enquanto uma mais valia para a criança.

Num terceiro capítulo, a nossa atenção focar-se-á nas narrativas presentes na obra *Contos de Um Mundo com Esperança*, numa atitude de análise crítica das mensagens transmitidas nestes textos para a operacionalização de estratégias configuradoras para a aceitação activa da diversidade cultural.

Na conclusão, procuraremos responder às questões levantadas e verificar se os textos literários que se encontram presentes no *corpus* do nosso estudo se afiguram como um instrumento pedagógico na Promoção de uma Educação Multicultural.

Capítulo 1

Multiculturalidade e Educação Multicultural

1.1 - Cultura: conceitos fundamentais

O discurso da multiculturalidade exige a clarificação de diferentes conceitos que suportam uma reflexão sobre as nossas práticas. A presença de crianças de meios sócio-culturais diferentes, de grupos étnicos e minorias étnicas, nas nossas escolas, leva-nos ao uso espontâneo de termos como: educação multicultural e intercultural, cultura e relativismo cultural, assimilacionismo, integracionismo, pluralismo, racismo, preconceito, estereótipo, igualdade de oportunidades. Em relação aos termos referidos passamos a considerar alguns dos significados que lhe são atribuídos.

Na linguagem do senso comum, a palavra cultura tem vários significados. Ora significa soma de conhecimentos, quando se diz, por exemplo «fulano sem cultura», ora se refere a determinado tipo de realização do Homem como a arte, a filosofia, a ciência. Cultura é um todo funcional, homogeneizado, transmitido de modo semelhante de uma geração para outra. Esta perspectiva de cultura, aliada ao conceito de relativismo cultural, tem dado origem a uma concepção dominante de multiculturalismo ou multiculturalidade que se concentra nas variáveis identidade e diversidade culturais, desvalorizando denominadores inter-culturais comuns que desafiem mudanças culturais e sociais (Cardoso, 1996).

“A cultura transmite-se por dois processos básicos: enculturação e aculturação” (Tavares, 1987).

A *enculturação* é um processo universal pelo qual a criança aprende, a partir do nascimento, a ajustar o seu comportamento à cultura do grupo, a cultura pode ser transmitida no seio da família, na escola, com os grupos de pares. A família tem uma posição primordial na estruturação social, dado que é através desta que a sociedade inicia os seus novos membros.

A *aculturação* é o processo de mistura de elementos culturais, no todo ou em parte, sendo resultante de qualquer forma de colonização. Para haver evolução, a educação foi sempre um imperativo social dirigido para as principais necessidades da comunidade em que o indivíduo estava inserido. Nesta aceção, cada indivíduo pertence uma cultura

e desenvolve-se no centro dela, no entanto é a família que o ajuda a formar o seu carácter (Souta, 1997).

Do ponto de vista sociológico, cultura é tudo o que resulta da criação humana. Resulta não de uma herança biológica mas de capacidades desenvolvidas pelo homem. Tal é visível na definição de Edward B. Taylor “ um todo complexo abarca conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e outras capacidades adquiridas pelo homem como integrante da sociedade.” (Vila Nova, 1981:13).

Tradicionalmente, segundo Cardoso (1996), cultura é definida como o conjunto de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos e tradições, partilhados pelos membros de uma sociedade, transmitidos, principalmente, de geração em geração. Tal definição desajusta-se das sociedades modernas, culturalmente heterogéneas, porque esta definição tem um carácter imutável e, por conseguinte, dificultador nas inter-relações com minorias étnicas, fomentando a separação e discriminação de pessoas das diferentes culturas.

Nas sociedades mais desenvolvidas a interacção das diversas culturas origina novos elementos culturais, devendo, por isso, a cultura ser entendida como algo que se transforma progressivamente.

Olhar para outras culturas pode ser feito segundo uma *perspectiva etnocêntrica*, em que o observador utiliza a cultura como padrão, considerando as outras mais ou menos desenvolvidas consoante se aproximam ou distanciam da sua.

Em oposição à referida perspectiva, *o relativismo cultural* sugere que cada cultura deve ser avaliada segundo critérios inerentes à própria cultura, refutando o conceito de culturas superiores ou inferiores. Tal concepção não se ajusta a uma abertura intercultural das sociedades mais desenvolvidas pelo fecho das culturas sobre si próprias e pela separação e discriminação das minorias. Contudo, a concepção relativista não poderá ser completamente posta de parte, se a supremacia do poder das culturas maioritárias não for substituída pela democratização das instituições, assente na igualdade de oportunidades em todos os domínios.

O *assimilacionismo* corresponde a uma fase inicial da história do multiculturalismo, em que os grupos étnicos aceitam a cultura dominante e excluem valores culturais próprios. O direito à cidadania é apenas reconhecido à cultura dominante, que deve ser assimilada, desvalorizando ou mesmo eliminando todas as outras.

Este modelo, pouco propício a mudanças das práticas pedagógicas tradicionais, conservador de um curriculum monocultural, não oferece às minorias étnicas, reais possibilidades de igualdade de oportunidades, nem condições para um sucesso educativo.

Segundo Barbosa (1996), no que concerne à educação escolar, o *assimilacionismo* cria um contexto favorável à desigualdade de oportunidades, tornando praticamente inevitável o insucesso de uma parte significativa dos alunos. Esta situação desfavorável é agravada pelos currículos que se centram nos conteúdos da cultura dominante e não têm em conta a experiência de vida dos alunos minoritários.

1.2 -Noção de Multiculturalidade

De uma forma muito abrangente, podemos considerar a multiculturalidade como a “constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades. (...) o conceito de multiculturalidade é usado para referir a diversidade cultural de um determinado meio (sociedade, país, escola, turma), numa postura de constatação, existência de várias culturas e da situação de coexistência entre elas.” Cortesão & Pacheco (1991)

O multiculturalismo, enquanto área de conceptualização de políticas e práticas, em vários domínios, para a construção de uma sociedade multiétnica, tem constituído, em alguns países ocidentais, terreno de debates e polémicas intermináveis, confrontando diferentes ideologias quanto aos modos de promover a igualdade de oportunidades. Desses debates emergem conceitos de áreas diversas como a biologia, a sociologia e a antropologia. Na antropologia encontrou a multiculturalidade as suas raízes e os seus suportes teóricos determinantes. Nesse aspecto, os conceitos de cultura e de relativismo cultural são referenciais, embora com diferentes usos e implicações ideológicas que importa analisar. Esta análise tem, como quadro de fundo, o modo como a antropologia enquanto ciência social se foi relacionando e influenciando o desenvolvimento do multiculturalismo. Em certa medida, o multiculturalismo é uma antropologia aplicada mas, apesar desta contiguidade, o diálogo entre ambos não tem sido intensivo e as influências não podem, de imediato, ser vistas linearmente (Stoer & Cortesão, 1991).

Na década de 60, os "novos" sociólogos da educação basearam-se nos argumentos do relativismo cultural para defenderem o desenvolvimento de políticas e práticas multiculturais, em países ocidentais com forte presença de minorias étnicas. A descentração eurocêntrica, essencial na multiculturalidade, é indissociável do relativismo cultural. Este suporte inicial acabou por criar constrangimentos na evolução do conceito e das práticas multiculturais em sentidos mais equitativos, como adiante analisaremos. Também o conceito mais frequente de cultura contém em si constrangimentos ao desenvolvimento do multiculturalismo. A maioria das perspectivas de educação multicultural mantêm referências implícitas numa concepção estática de cultura, ou seja, a cultura entendida enquanto conjunto de características mais ou menos imutáveis, atribuída a grupos de pessoas, vincando o carácter totalizante das sociedades e os seus aspectos integradores e funcionais (Taboada, 1992).

A crescente heterogeneidade das sociedades com a intensificação das migrações e das interações étnicas, a globalização das relações interculturais e os movimentos em favor dos direitos humanos apontam direcções que já não podem ter suporte nos conceitos tradicionais de cultura e de relativismo cultural. O respeito pelo outro é cada vez mais função do modo como são reconstruídas e modificadas as interações do que do aprisionamento dos homens nas fronteiras de definições estáticas (Taboada, 1992).

Face a estas realidades, torna-se indispensável a problematização do conceito de cultura de modo a considerá-lo uma elaboração colectiva, em transformação constante, em que a cultura dos imigrantes e das minorias são aspectos específicos a ter em conta nas mudanças das sociedades e dos indivíduos (Taboada 1992: 156).

É esta perspectiva de cultura na diversidade que está implícita a um multiculturalismo crítico (Turner, 1994) que vise mudanças culturais, que conceptualize e questione a hegemonia do grupo étnico dominante, que dê lugar à expressão das culturas minoritárias e que, finalmente, promova a igualdade real de oportunidades. Para os multiculturalistas críticos, cultura é entendida como um meio para atingir aqueles fins. Para isso sublinham princípios e elementos comuns às culturas, no sentido de estabelecer uma cultura democrática com fortes denominadores comuns em permanente mudança, sem determinismos baseados na tradição e na autoridade.

Numa altura em que a sociedade se afigura *multicultural*, onde há a constante evolução e intensificação das comunicações, a mobilidade das populações e "abertura" das fronteiras, é necessária uma melhor atenção às estruturas e processos psíquicos ligados à génese da pessoa. Daí que nos questionemos porque é que o sujeito se torna

interveniente, porque se apropria de outros conhecimentos, porque adquire uma identidade baseada na sua história pessoal e que se torna membro social (Iturra,1990).

Esta multiculturalidade caracteriza também a sociedade portuguesa, na medida em que existem diversas ligações com outros povos e contactos com os mesmos. Como tal, as escolas são também “ escolas multiculturais”, se analisarmos as diferentes culturas presentes. As experiências sociais são variadíssimas, e como tal, a educação a exercer deve ser abrangente a todos os grupos. Por isso, se verifica que “(...) a sociedade surge multicultural, como uma pluriculturalidade de culturas”(Iturra,1990), onde cabem não só as culturas já vinculadas, como também outras culturas. Daí, que na opinião de Raul Iturra (1990), a escola de hoje deva ser multicultural: para que seja possível o reconhecimento, a compreensão e o apreço por todos os grupos culturais, assim como o desenvolvimento de atitudes que impliquem aproximação, respeito e solidariedade.

Uma educação multicultural rejeita e combate o racismo e outras formas de discriminação nas escolas e na sociedade; aceita, defende e afirma o pluralismo representado pelos alunos, as suas famílias e comunidades; implica ajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias de ensino, das interações entre os professores e alunos de modo a proporcionar a todos os alunos, igualdade de circunstâncias educativas, exige que a escola como um todo, o seu ambiente, a sua organização administrativa e pedagógica se estruture de modo a reflectir e acolher a diversidade dos alunos (Iturra, 1990).

Uma educação multicultural requer ainda a dinamização das relações da escola com as famílias, no sentido do diálogo, da participação e da co-responsabilização; procura realizar os princípios democráticos da justiça social através de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, promovendo reflexão e acção que permita aos futuros cidadãos participar nas mudanças sociais, possibilitando cada vez mais níveis de igualdade de oportunidades (Iturra,1990).

Há que saber tirar partido e benefício do contacto cultural. Por vezes, esta visão benéfica não é alcançada devido a várias disfunções sociais, tais como o racismo, intolerância, xenofobia, entre outras. Assim sendo, há que tomar medidas e apostar numa educação multicultural, pois através dela podemos alterar estas disfunções e melhorar a qualidade de vida. Para tal, as escolas já conhecem as regras, os valores e os procedimentos conducentes a este desenvolvimento.

O *integracionismo* originou algumas mudanças no discurso multicultural. No domínio da educação há a aceitação ou rejeição de aspectos da cultura da minoria desde que, respectivamente, se ajustem ou constituam uma ameaça à cultura dominante. O conhecimento e respeito pelas diferenças culturais tentam combater preconceitos e promover a auto-estima dos alunos minoritários. Os conteúdos dos currículos sofrem alguma mudança relativamente à diversidade cultural na escola, contudo trata-se de uma inclusão mínima das culturas dos grupos minoritários.

O *pluralismo*, de significado pouco claro, tanto pode apoiar políticas segregacionistas, em que as diferenças são reconhecidas e preservadas, como pode visar a integração de minorias com maior acesso ao poder. Pode traduzir-se no desenvolvimento de igualdade de oportunidades dos grupos étnicos, os quais manteriam as suas identidades culturais, participando com igual liberdade na vida da sociedade. No plano educativo, pode contribuir, entre outros aspectos, para uma maior abertura dos currículos à diversidade e a inovações pedagógicas.

Num sentido mais amplo, segundo Cardoso, citado por Barbosa (1996:25) "o pluralismo inclui um conceito de educação multicultural com três ideais implícitos e inter-relacionados: o da igualdade de oportunidades, o do multiculturalismo e o do anti-racismo". No que concerne à igualdade de oportunidades, seriam garantidas às minorias as mesmas *oportunidades* de sucesso educativo e social. No que se refere ao multiculturalismo, a interação e o respeito pelas diferentes culturas seriam um ideal a promover baseado em práticas sociais e educativas anti-racistas.

1.2.1. Racismo e Preconceito

Racismo é um tratamento diferenciado e desfavorável (baseado na raça, na etnia, na classe social, no sexo, na religião, etc.) que restringe indivíduos ou grupos de bens sociais, culturais e materiais. Entendemos por raça, uma categorização social com base em características físicas, como por exemplo a cor da pele, dado que não existem nos seres humanos diferenças biológicas significativas.

O tratamento desigual daqueles indivíduos ou grupos assenta em opiniões pré-concebidas, geralmente negativas, sem verdadeiros fundamentos racionais, isto é, em preconceitos.

A existência de preconceitos e discriminações com base na raça e na etnia,

na sociedade em que vivemos, arrasta-se para a escola podendo agravar a situação se não forem postas em prática estratégias para a sua redução. O racismo pode manifestar-se a nível pessoal e ao nível das instituições.

No primeiro caso, e no que se refere à educação multicultural, existem práticas discriminatórias e crenças que facilitam o insucesso entre alunos pertencentes a minorias, motivadas por baixas expectativas dos professores. A motivação destas crianças é, muitas vezes, abalada pela baixa auto-estima, devido a uma menor atenção ou a um tratamento inferior, geralmente inconsciente, da parte do professor.

A nível institucional e do sistema educativo a discriminação é praticada através de um ambiente escolar e de um currículo oficial que ignora as culturas e os saberes das minorias étnicas considerando-as inferiores. Por outro lado, a falta de legislação que dê apoio à integração daqueles alunos, a ausência de recursos humanos e materiais necessários, a falta de formação dos professores para a prática de uma educação multicultural e a existência de currículos inadequados, contribuem para a permanência de atitudes racistas e de preconceitos.

1.2.2- Estereótipo

A relação entre indivíduos da mesma cultura ou de culturas diferentes é influenciada pela aparência física que os diferencia, tal como a cor da pele, a língua, a forma como se vestem, as posturas, etc. A origem étnica e o estatuto sócio-económico surgem, assim, como dois aspectos conducentes a uma categorização natural que define a interacção de indivíduos. Esta categorização, entre grupos étnicos diferentes, conduz normalmente a atitudes de afastamento. Por outro lado, há aspectos não visíveis, mas que estão na memória social, que se intercalam entre a realidade objectiva e a percepção que temos dela, que se designam por *estereótipos*.

Cardoso (1996) define estereótipos como "imagens-rótulos, em geral, negativamente conotados, que pessoas de um grupo/cultura atribuem às pessoas de outro grupo/cultura, baseadas em argumentos não comprovados".

Segundo Neto citado por Figueiredo (1993), "os estereótipos são sistemas de crenças que se aplicam a membros de grupos, só pelo facto da pertença a esses

grupos".

Muitas vezes, os comportamentos de racismo surgem com base em esterótipos que se enraizaram profundamente na cultura de um povo. Estes moldam os comportamentos do sujeito, impedindo-o de reflectir acerca dos outros e das situações.

Perante a influência que os estereótipos exercem sobre a sociedade e sobre cada indivíduo, há que modificá-los tendo em conta dois aspectos. Em primeiro lugar, há que apostar numa mudança social, numa renovação de ideias acerca do Outro, promovendo iniciativas que contribuam para a modificação de estereótipos. O segundo aspecto exige da parte de cada sujeito um processo mental que permita a separação entre a imagem que a sociedade transmite e o impacto do que a realidade ou o Outro revela.

1.2.3- Igualdade / igualdade de oportunidades

Afirmar que todos têm igualdade de oportunidades educativas, sem atender a factores que, dentro e fora do sistema educativo, podem impedir a realização dessa igualdade, corresponde a uma análise reducionista da situação das minorias étnicas. Não é através, exclusivamente, de meios técnico-pedagógicos que essa desigualdade se elimina. Contudo, isto não significa que os professores abdicuem do papel fundamental que desenvolvem em relação à criação de condições de aprendizagens mais favoráveis para todos os alunos. É imprescindível que se tenham em conta os reflexos de vastos mecanismos sociais que acentuam as diferenças nas aprendizagens e geram o insucesso escolar.

Muitas vezes, o conceito que os professores têm de igualdade de oportunidades leva-os a uma acentuada contradição. Por um lado, mostram-se defensores dessa igualdade através de um tratamento igual para todos, por outro afirmam que a escola pouco pode fazer sem que se alterem influências externas, quer culturais quer familiares. Esta atitude pode corresponder a perspectivas etnocêntricas e assimilacionistas em relação a grupos minoritários.

Contrariamente à perspectiva assimilacionista, o pluralismo pode traduzir-se no desenvolvimento da igualdade de oportunidades dos grupos étnicos, os quais manteriam as suas identidades culturais, participando com igual liberdade na vida da sociedade.

1.3- Educação Multicultural

O debate acerca da educação multicultural tem proliferado ao longo das últimas décadas. Políticos, professores, pais, enfim, os cidadãos em geral, têm emitido diversas opiniões, mais ou menos fundamentadas, acerca das reformas educativas que deveriam ser implementadas no sistema educativo. Este fenómeno ocorreu em praticamente todos os países do denominado mundo ocidental, obrigando a diversas alterações nas práticas educativas.

A diversidade cultural existente no nosso país é cada vez maior, contudo, as medidas tomadas no sentido de alargar o nosso sistema educativo às minorias existentes, não têm sortido o efeito esperado. Embora seja unânime a convicção da necessidade de uma resposta educativa adequada e equilibrada, que tenha em consideração o crescimento de uma sociedade cultural e etnicamente pluralista no nosso país e tendo em consideração que os debates, congressos e encontros sobre este tema são cada vez mais frequentes no quotidiano educativo, a referência dominante continua a da maioria.

O desafio que se nos coloca é consideravelmente complexo. O debate teórico acerca da definição mais correcta, relativa à educação destinada a todos sem excepção, ser multicultural, intercultural ou pluricultural, demonstra, em parte, a dimensão do problema. Na comunidade, outros problemas se adensam, nomeadamente o racismo e a xenofobia, assim como as dificuldades inerentes ao elevado insucesso das populações imigrantes e das minorias étnicas.

A nível europeu, o problema do racismo e da xenofobia tem aumentado consideravelmente, quer relativamente ao número de incidentes quer em relação à gravidade destes, sendo este fenómeno fruto do número de imigrantes que tem vindo a aumentar. É evidente que o nosso sistema educativo não consegue dar resposta a estas questões. Os manuais têm sido progressivamente alterados e, actualmente, já possuem alguns exemplos de outras realidades que não a nossa, contudo, estas iniciativas são manifestamente insuficientes.

É necessário fornecer oportunidades aos jovens que residem no nosso país, de forma contínua e individualizada. É necessário adaptar o ensino dos objectivos de cada grau de ensino às diversas realidades presentes em Portugal. Enquanto estas questões

permanecerem no domínio dos debates teóricos, não será possível um verdadeiro avanço.

Acima de tudo, é necessário ter em conta que Educação engloba muito mais que ensino, não se restringindo por isso às salas de aula, aos manuais escolares e à interacção professor-aluno. Educação diz respeito a todos os cidadãos, à forma como nos relacionamos quotidianamente com as pessoas que conosco convivem. Afinal, independentemente do país de origem, da cor ou da religião, é de pessoas que estamos a falar, de seres humanos com necessidades e desejos, com expectativas de uma vida melhor, que também cabe ao nosso país ajudar a concretizar.

Se reflectirmos ponderadamente, será fácil apercebermo-nos que num país tão pequeno como o nosso, os habitantes das diversas regiões possuem costumes diferentes, pronunciam algumas palavras de forma diferente, acreditam em coisas diferentes... Se convivemos todos em harmonia há tantos anos, qual é a justificação para não aceitarmos outras pessoas, quando a base desse argumento é a diferença, que afinal tanto nos une.

Numa perspectiva de educação multicultural, acredita-se que essas características dos indivíduos dos grupos minoritários podem ser uma parte valiosa para a construção da identidade cultural de qualquer sociedade. Promove-se o respeito pelo Outro e valoriza-se a diversidade cultural.

No entanto, as políticas nem sempre preconizaram essa construção da mesma forma. A Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal, face ao conjunto multicultural que temos no nosso país, estabelece o direito de todos os portugueses à educação e à cultura, determina, como princípio da educação, a abertura aos valores da convivência cultural e da tolerância, bem como a formação de cidadãos plenos, capazes de agirem construtivamente na sociedade em que se inserem:

“todos tem direito ao ensino com direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” (art.º 74, 1); “o ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade.” (art.º 74, 2).

Para Cardoso (1996), a educação multicultural serve para fundamentar uma democratização do sistema de ensino, currículos abertos à diversidade e inovações

pedagógicas. Para Magalhães (1998), citando um estudo de Sousa (1991), “Estas práticas mobilizam técnicas de cariz muito forte, como sendo pluralismo cultural, anti-discriminação e igualdade de oportunidades”. O mesmo autor refere que a educação multicultural deverá ser o mais possível partilhada, por um universo cada vez maior de sujeitos, devidamente fundamentada nos princípios de respeito pelo Outro e pela sua cultura.

Incluímos ainda, e de acordo com Cardoso (1996), o conjunto de estratégias organizacionais curriculares e pedagógicas ao nível do sistema da escola, baseadas em conteúdos temáticos que expressem a diversidade de culturas, estilos de vida e visem promover a compreensão, o respeito bem como a independência democrática entre as crianças das diferentes etnias.

Para além do que já foi referido, Perroti (1998) afirma que a educação multicultural desenvolve uma pedagogia da relação humana. Visa permitir à criança situar-se a si própria, em cada momento, relativamente aos outros, procura dar-lhe meios para que esta se desenvolva.

Para Taylor (1994), com a educação multicultural luta-se pelas minorias, procurando o reconhecimento dos membros desses grupos, que necessitam estabelecer uma forte identidade. A política do reconhecimento igual surgiu com dois significados diferentes, por um lado a existência de uma igualdade de direitos universais para o Homem, por outro lado o reconhecimento igual requer direitos e autorizações especiais para grupos cuja cultura se encontra limitada. Pode ser disso exemplo o caso de Barrancos, quanto à sua cultura de morte de toiros na praça. Uma lei válida para o país, que proíbe essa prática, concede um estatuto especial, devido a uma tradição local, uma cultura diferente.

Este tipo de educação defende que todas as culturas devem ser igualmente valorizadas e que devem estar assegurados os mecanismos fundamentais para garantir às crianças pertencentes às minorias uma taxa de sucesso escolar semelhante.

Acreditamos, e de acordo com Torres (1997), que a educação multicultural é um processo progressivo de mudança que envolve não só a educação básica, mas todos os alunos, combate o racismo e outras formas de discriminação na escola e na sociedade, afirma e promove o pluralismo representado pelas crianças, famílias e comunidades, baseia-se em objectivos, conteúdos e processos curriculares que expressam e promovem a diversidade cultural, linguística e racial. Estamos convictas de que a multiculturalidade passa por práticas de entendimento, tolerância e reconhecimento das

A promoção de uma educação multicultural: O papel da literatura infantil

várias culturas, pela sua convivência, participação activa na mesma sociedade, em que a cultura dominante será sempre enriquecida pelas culturas minoritárias.

Segundo Costa (1993), a necessidade de uma educação multicultural, revela-se a quatro níveis:

- 1- ao nível da formação inicial e contínua dos professores;
- 2- ao nível do ensino;
- 3- ao nível da relação da escola/família;
- 4- ao nível da investigação.

Ao nível da formação inicial de professores foi reconhecido, desde o início, que o tipo de inovação que se pretendia introduzir requeria determinadas competências específicas aos professores envolvidos. Competências ligadas, sobretudo, à metodologia de projecto e à educação multicultural e suas práticas pedagógicas na sala de aula. A introdução de temáticas de formação com elas relacionadas constitui uma linha importante de desenvolvimento na formação do pessoal docente (Costa, 1993).

Ao nível do ensino permite proporcionar às crianças um ensino e uma aprendizagem interligadas às suas experiências vitais, experimentais e vividas num todo. Partir de costumes e tradições em atitude de respeito e ajuda mútua, criar oportunidades de construção de nova atitude, favorecer laços de amizade e cooperação entre grupos sociais, marginalizados ou fechados, entre outras, serão fios condutores a seguir (Costa, 1993).

Ao nível da relação escola/ família, a educação multicultural entende que a escola não poderá cumprir as suas funções educativas se não envolver a comunidade educativa nas suas opções metodológicas de gestão pedagógica. Da qualidade deste envolvimento da comunidade dependerá, em boa parte, o sucesso académico e a qualidade das aquisições conseguidas (Costa, 1993).

Ao nível da investigação a educação multicultural necessita de investimentos ao nível de estudos de carácter científico, tendo já sido criados alguns projectos, a nível nacional e europeu (Costa, 1993).

Depois de tudo o que acabámos de referir, consideramos de suma importância um verdadeiro trabalho de parceria entre a escola e a família, por forma a que as crianças se sintam cada vez melhor na escola e que esta lhes proporcione momentos de prazer e ao mesmo tempo de aprendizagem.

O relativismo, com as suas incidências explícitas na diversidade e especificidade das culturas, e com conotações implícitas na separação e na desigualdade, suporta ideologias e práticas em muitos sectores decisivos da sociedade etnicamente heterogénea.

Na educação, o bloqueamento relativista das culturas dentro de si próprias pela subvalorização de dimensões comuns entre elas, constitui um obstáculo ao desenvolvimento de políticas e práticas consistentes de educação multicultural. A ausência de um quadro geral comum que suporte a educação de todos numa sociedade culturalmente heterogénea pode criar, em bem intencionados, a ilusão de práticas correctas e fornecer argumentos lógicos aos opositores da educação multicultural (Zec, 1980).

As barreiras teóricas à interpenetração de culturas subjacentes ao relativismo cultural promovem a ideia, enganosa e perigosa, de que vivemos numa sociedade de culturas diferentes mas separadas e podem constituir argumentos para diferentes políticas e práticas que institucionalizam a separação. Ao nível da prática pedagógica, o quadro de referência definido pelo conceito de relativismo cultural gera a ilusão nos professores de que, dentro desse quadro, as suas atitudes em relação aos alunos de diferentes culturas são absolutamente correctas. Contudo, as diferenças entendidas a partir dos conceitos estáticos de cultura e de relativismo cultural influenciam de modo crescente o discurso e as práticas dos professores em contextos etnicamente heterogéneos.

Esta posição é vista, em muitos casos, como um avanço em relação ao uso imediatista do conceito de igualdade. No entanto, tantas limitações podem apresentar o *slogan* liberal, frequente no primeiro nível do discurso dos professores, de que para si "todos os alunos são iguais", como o *slogan* contrário de que "todos são diferentes".

No primeiro caso o professor pode, não intencionalmente, ignorar as diferenças que, em todo o caso, permanecem entre alunos de origens culturais diferentes, aferindo as suas práticas pedagógicas aos alunos pertencentes à cultura dominante. No segundo

caso pode subvalorizar as dimensões comuns entre as culturas aproximando-se de práticas pedagógicas separatistas e discriminatórias.

Na defesa de um modelo de educação liberal, Hwang (1993) centra as suas críticas ao relativismo ao nível do bloqueamento que produz na comunicação entre diferentes estruturas conceptuais. Para os relativistas as diferentes culturas assentam em diferentes sistemas de conhecimento que são baseados em diferentes estruturas conceptuais. É no quadro de uma estrutura conceptual que é possível distinguir o verdadeiro do falso, mas essa estrutura conceptual não pode ser objecto de julgamento.

Na sua forma extrema, o relativismo aprisiona os membros de uma estrutura conceptual na sua própria estrutura impedindo a apreciação, a comunicação e trocas conceptuais, com outras, através de críticas mútuas. No limite, os relativistas ignoram a possibilidade, cada vez maior nas sociedades modernas, de comunicação, comparação e trocas entre diferentes padrões de estruturas conceptuais com base em critérios que decorrem de comportamentos comuns a todos os seres humanos (Hwang, 1993).

Teóricos liberais de referência no domínio da educação, como Banks (1986) e Lynch (1989) deixam implícita a necessidade de flexibilizar o conceito de relativismo cultural para a promoção de uma sociedade multicultural. Lynch (1989) sublinha a inter-relação da liberdade, do discurso e da racionalidade como base para a promoção da diversidade cultural na escola e na sociedade. Por seu lado, usa o mesmo tom referindo que as minorias étnicas devem desenvolver os conhecimentos e competências necessários para participarem na cultura cívica nacional, aderirem aos ideais democráticos da igualdade e da justiça. Para isso torna-se, frequentemente, necessário assimilar componentes culturais que não fazem parte da sua primeira cultura sem, no entanto, abandonarem os seus traços culturais mais importantes ou dela se alienarem.

Face à resistência dos conservadores para a mudança e face à falta de propostas realistas dos críticos radicais, as propostas liberais de Banks (1986), Lynch (1989) e Hwang (1993), entre outros, para ultrapassar o etnocentrismo e os constrangimentos relativistas na construção de uma sociedade multicultural, deixam abertas possibilidades reais de mudança.

No entanto, a realização das mudanças, no sentido de níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades, deverá ter em conta e resolver as seguintes limitações inerentes ao próprio liberalismo:

A promoção de uma educação multicultural: O papel da literatura infantil

- as diferenças de poder das diferentes culturas em sociedades etnicamente heterogéneas, que fazem prevalecer a racionalidade da cultura da maioria em relação às racionalidades das outras culturas; o conhecimento e a racionalidade que lhe estão implícitos são inseparáveis do poder, a presença do poder nega toda a neutralidade;

- as estratégias subjacentes a cada modelo político liberal de educação multicultural - assimilacionismo, integracionismo, pluralismo, para manter as mudanças das políticas e as práticas em relação às minorias, sob controlo;

- os efeitos, mais ou menos subtis, das atitudes racistas expressas e ocultas de indivíduos pertencentes à maioria;

- acima de tudo, e decorrente do que se disse, o facto de os objectivos preconizados para uma educação liberal só serem realizáveis num contexto em que todas os agentes implicados - as instituições políticas, a escola como organização e os professores - estejam verdadeiramente interessados e preparados. (Hwang,1993)

Como quadro de referência para a construção de um novo relativismo operativo nas relação com os outros, apresentamos estas breves reflexões de (Carrilho, 1995:28), “O que importa, de um tal ponto de vista, é combinar esta lucidez com uma nova cultura de direitos humanos que sacuda a questão dos seus "fundamentos" como irrelevante e se concentre nas formas do seu fortalecimento e da sua generalização, processos que passam sobretudo pelo alargamento do "nós" que define cada comunidade e pelo reconhecimento de que o que a comunicação decisivamente alterou na sua última fase mediática foi a relação entre "nós" e os "outros", expondo como nunca havia sido feito todo o jogo de razões que a cada momento produz imagens tão distintas da humanidade.”

A questão essencial está no modo como o jogo de razões é percebido e tratado na operacionalização de políticas e práticas que promovam a igualdade de oportunidades.

De acordo com Delors (1999), não existe um espaço único adequado para se aprender o significado de solidariedade, de direitos humanos ou a importância do trabalho em equipa para o bem colectivo. No entanto, a escola é entre outros um espaço

propício para estimular essas aprendizagens. Assistimos, nos nossos dias, na comunidade escolar, a iniciativas que obrigam à discussão do real sentido da ética, do respeito, dos deveres, conceitos que actualmente parecem estar a ser postos em causa na nossa sociedade.

Refere ainda Delors (1999), que têm sido atribuídas à escola funções e papéis complementares na construção da sociedade, impedindo-a, de certa forma, de cumprir a sua tarefa principal: a de preparar o ser humano para o exercício da cidadania moderna, ou seja para a modernidade. Esta preparação passa pela formação d cidadãos capazes de conviver em sociedades nas quais se cruzam vários caminhos e inúmeras influências mundiais da cultura, da política, da economia, das ciências e da técnica.

De acordo com o mesmo autor, tem que se ter em conta a rapidez da mudança, implicando um olhar simultâneo entre o presente, passado e futuro, pondo em destaque a construção do futuro. A velocidade a que se dá a mudança conduz-nos a uma redefinição do papel da escola, no sentido de proporcionar condições de desenvolvimento pessoal e social, de modo a compreender o seu papel enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade simultaneamente local e global.

Para Cubero&Modero (1995), os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interacção com o mundo que os rodeia. A família é, por excelência, desde os primeiros momentos de vida da criança, um elemento condicionante de todo o processo de aprendizagem. A educação de infância, seguida dos ciclos escolares seguintes, situa-se na continuidade deste processo educativo que a criança iniciou na família, constituindo contextos diferenciados definidos por padrões de comportamento, regras de interacção, métodos de comunicação e procedimentos de transmissão de informações que lhes são característicos.

Ainda segundo os mesmos autores, as interacções que se estabelecem com a família e as que são proporcionadas nas vivências na escola, constituem um dos aspectos de maior diferenciação na definição de ambos os contextos de desenvolvimento.

Existem diferenças significativas no tipo de interacções, na sua estrutura, nos referentes e na própria função que estas adquirem na escola, daquelas que normalmente têm lugar na família, “A família representa o meio decisivo para o desenvolvimento de uma adequada educação multicultural, uma vez que é a partir dela que as relações de tolerância e aceitação das diferenças dos outros se reflectem, se discutem e se assumem.” (Magalhães, 1998).

A educação multicultural deve ser, então, uma preocupação educativa logo nos primeiros tempos de existência da criança, ou seja, a educação precoce para valores de respeito pelo Outro e para a salvaguarda de uma multiculturalidade é um dos requisitos fundamentais na afirmação de uma sociedade mais cívica e tolerante, passando todo este processo exactamente pela responsabilização da família.

As sociedades são cada vez mais multiculturais, fenómeno irreversível universal. As escolas tornam-se lugares privilegiados da crescente diversidade sociocultural. A educação multicultural é uma nova perspectiva vocacionada para: (1) um melhor acolhimento aos alunos de origem estrangeira ou aos nacionais de vivências socioculturais diferentes; (2) facultar o ensino da língua oficial (português) como Língua Não Materna, assumindo-a como uma língua viva aberta a interferências; (3) accionar processos que ajam directamente em benefício da auto-estima, a auto imagem e a autoconfiança dos “diferentes”; (4) a partilha de conhecimentos, valores, expressões estéticas, técnicas, cultos de cada cultura, incentivando a reflexão sobre as diversidades, as dimensões comuns, as riquezas e os preconceitos patentes; (5) a abordagem, por parte das escolas, dos conteúdos educativos na perspectiva da transmitir a herança multicultural em si presentes, ajudando os jovens cidadãos a crescer na interdependência, na solidariedade, na tolerância activa. (Magalhães, 1998)

É ainda grande o caminho a percorrer no sentido de fazer com que as estruturas sociais consigam atender à diversidade e à individualidade das pessoas a quem se dedicam. Em Portugal cresce e dissemina-se o número de jovens provenientes dos mais variados lugares do mundo. Nas nossas escolas, nem sempre encontram o acolhimento, a orientação ou os meios mais adequados de trabalho para o domínio do Português. A educação multicultural é uma via educativa, predestinada a trabalhar as potencialidades da pessoa e das relações entre indivíduos, grupos e nações.

A educação para os valores é uma questão fundamental da sociedade actual, imersa numa rede complexa de situações e fenómenos que exige, a cada dia, intervenções sistemáticas e planeadas dos profissionais da educação.

A escola tem sido, historicamente, a instituição escolhida pelo Estado e pela Família, como o melhor lugar para a transmissão dos valores, de modo a cumprir, em se tratando de educação para a vida em sociedade, a finalidade do pleno desenvolvimento

do educando, e na preparação para o exercício da cidadania e para a sua qualificação para o mundo do trabalho.

Cabe, pois, à escola a missão, por excelência, de transmitir valores no âmbito do desenvolvimento ético dos educandos, através da selecção de conteúdos e metodologias que favoreçam temas transversais (Justiça, Solidariedade, Ética e a Educação para a Cidadania, etc), presentes em todas as matérias do currículo escolar, utilizando-se, para tanto, projectos interdisciplinares de educação para os valores, aplicados a contextos determinados, fora e dentro da escola.

Por estar inserida em determinada comunidade, a escola traz para o seu interior os conflitos, e as mais diversas demandas que levam professores, alunos e gestores escolares a criarem espaços, nos seus projectos pedagógicos, para que as crianças e adolescentes discutam e opinem sobre as suas inquietações e aspirações pessoais e colectivas. É exactamente nesse momento, quando os agentes educacionais criam espaços, ocasiões, fóruns para discussão sobre a violência urbana, meio ambiente, paz, família, diversidade cultural, equidade de género e sociedade informatizada, que a educação para os valores começa a ser desenhada e vivenciada como processo social que se desenvolve na escola.

Se a escola deixa de cumprir o seu papel de educar para os valores, o sistema de referencia ético dos seus alunos estará limitado à convivência humana, que pode ser rica em se tratando de experiências pessoais, mas pode estar também carregada de desvios de postura, atitude, comportamento ou conduta. E mais, quando os valores não são bem assimilados, podem ser encarados pelos educandos como simples conceitos ideais ou abstractos, sobretudo para aqueles que não os vivenciam, seja porque não participam de simulações de práticas sociais ou porque não constroem novos valores no quotidiano. Por isso, a escola não pode deixar de transmitir valores, ao longo de toda a educação básica.

Importa perspectivar a Educação Multicultural baseando-a em aprendizagens significativas (concretas e úteis para os alunos), que desenvolvam conhecimentos, a reflexão, a formalização abstracta; regendo-a por actividades em que os alunos possam obter êxito, responsabilidade e gratificação; assentá-la em pedagogias voltadas para processos de cooperação; incluir o ensino do Português como língua não materna, de iniciação e reforço do domínio da língua, por parte de jovens de origem multicultural; valorizar expectativas mais adequadas, activas e positivas do professor/a em relação aos alunos; reflectir a forma como, na actividade educativa, se manifestam preconceitos, se

resolvem conflitos socioeconómicos, culturais e étnicos, se transmitem valores e postulados éticos e/ou religiosos. (Ford,1989)

Assim, de forma pré-definida e enunciada, a educação pelo e para o multiculturalismo faz parte do desenvolvimento pessoal e social de cada um de nós.

A educação pelo e para o multiculturalismo surgiu como um dos vectores de intervenção ao dispor da sociedade, que pode contribuir para que as escolhas a fazer, pessoais e colectivas, denunciem critérios e vontades de preparar um futuro harmonioso, pertinente e solidário do que é viver no mundo actual. Desta forma, tende-se a aceitar um modelo de educação que considere como eixo transversal às aprendizagens a questão do multiculturalismo, que pode contribuir concretamente para a formação plena do cidadão esclarecido e interveniente.

Em primeiro lugar, todos somos cidadãos e temos a obrigação de nos preocuparmos com estas discriminações sociais constantes. Numa segunda perspectiva, a educação é o futuro da humanidade e permite a todos atingirmos o grau de cidadãos conscientes e justos. Em terceiro lugar, vivemos num mundo de junção de culturas, várias culturas dão uma só vida.

Segundo Ford (1989) a educação multicultural é aquela que se empenha na criação de um meio educacional no qual estudantes de uma variedade de grupos micro culturais têm a experiência da igualdade educacional.

As escolas não podem ignorar ou subestimar as diferentes origens dos seus alunos, mas pelo contrário, a escola deve transformar estes recursos culturais, com vista a promover a interacção, a troca, a reciprocidade, o respeito e a aceitação.

Actualmente, a escola é considerada como o segundo centro de socialização, ela não é apenas um lugar de aprendizagem escolar, mas sim o local onde as crianças passam a maior parte do tempo e onde lhes são transmitidas as regras da vida.

O papel da educação multicultural é pois muito importante, na medida em que as crianças oriundas de outras culturas não conhecem a cultura que lhes está subjacente, nem aquela em que estão inseridos, o que por vezes chega a gerar o abandono escolar e a exclusão social.

É imprescindível que os professores tenham presente que os diferentes grupos étnicos são um benefício, pois permitem o conhecimento e o contacto cultural. A diversidade é fundamental para o homem e para um progresso social e económico harmonioso.

A escola deverá organizar-se em função da heterogeneidade cultural e lutar, permanentemente, por uma nova mentalidade e atitude, no sentido de dar uma resposta global e contextualizada a estes factos.

Não é de estranhar que a escola actual tenha dificuldade em se adaptar a uma educação multicultural. A “educação para todos” traduziu-se desde cedo numa tendência à uniformização, numa linearização dos processos educativos mas que tinha o mérito de defender a democratização do acesso à educação.

Nos tempos que correm, a escola vive uma tensão entre essa tendência para a uniformização, e a pluralidade introduzida por essa democraticidade da escola. Uma diversidade de culturas, de meios de vida e de contextos sócio-culturais tomaram conta dessa escola. O desafio é enorme e pressente-se mais do que se sabe, as formas de alteração e de reconciliação da escola com as diversidades culturais.

Através da educação, os professores assumem determinados compromissos, sendo um deles a transmissão de valores. Este compromisso é uma perspectiva educacional fundamentalmente privilegiada, visto ajudar a fomentar a herança cultural, a respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem e a reforçar a ligação da escola às comunidades.

O multiculturalismo é importante no sentido de perceber como a escola da sociedade actual, como principal centro de socialização, está a responder às múltiplas situações multiculturais, bem como a estratégias utilizadas e possíveis de utilizar pelos membros educativos para promover e desenvolver o multiculturalismo nas salas de aula. Terá, então, a escola grande parte da responsabilidade sobre uma educação desta natureza. A escola terá de criar meios para estimular os alunos neste sentido.

Assim, a formação de professores tem de passar por cada um de nós ser capaz de assumir um papel activo na aplicação do currículo e de ultrapassar a ideia de que existe uma única cultura válida, ideia essa que tem tido como consequências fazer-nos encarar as culturas minoritárias como obstáculos a uma educação universal, e tem acentuado o perfil monocultural dos/das professores/as. Ou seja, tem feito com que se “olhe a diferença não pelo potencial que contém, mas sim pelo obstáculo que significa” (Stoer, 1994).

Constatamos então com Stoer (1994) que só modelos de formação que tornem professores e educadores agentes de inovação e de mediação cultural propiciam a descolonização dos saberes e permitem a inclusão dos dominados. De facto, muitas das vezes, quando se fala de educação para o multiculturalismo, ou daquilo que os

A promoção de uma educação multicultural: O papel da literatura infantil

professores desejam com este tipo de educação, conclui-se que ela está muitas vezes somente associada a concepções de tolerância. Há que ter em consideração que a tolerância não deixa de ser um nível baixo de base multicultural (Stoer, 1994).

É claro que não será somente a formação dada aos professores que irá resolver todas as situações de desigualdade, discriminação e exclusão económica, social e cultural. Esta remeter-nos-á para um processo de construção pois “(...) ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho; a educação é um acto pessoal onde cada um se educa a si próprio numa situação de relação com os outros.” (Freire, 1972).

Existe sem dúvida uma necessidade acrescida de encontrar estratégias e alternativas de modo a promover uma educação multicultural. Tomamos, então, como alternativa muito urgente o recurso a textos diversificados que permitam tanto o desenvolvimento do imaginário como o contacto com produções literárias quer sobre a sua própria cultura ou sobre outras culturas - “Assim o professor pode em primeiro lugar privilegiar, na sala de aula, a leitura de inúmeros e diversos textos literários de recepção infantil e juvenil, que encerrem valores sociais e valores literários, num contexto onde deve predominar a leitura por prazer.” (Balça, 2003).

Não podemos esquecer que os primeiros livros infantis foram escritos por pedagogos e professores com o objectivo de estabelecer padrões comportamentais exigidos pela sociedade estabelecida. Como tal, a relação entre a literatura e a escola é forte desde o início até hoje. Diversos investigadores defendem o uso do livro em sala de aula mas, actualmente, o objectivo não é só a transmissão dos valores da sociedade mas sim tentar propiciar uma nova visão da realidade que se tem vindo a fazer sentir.

Os livros literários estimulam o exercício da mente; a percepção do real nas suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo nos seus vários níveis. Para professores dos primeiros anos de escolaridade, a literatura infantil constitui-se como material indispensável, que desperta a criatividade infantil e sentido artístico da criança, favorecendo a promoção do gosto pela literatura, enquanto forma de lazer e diversão. O que importa, entretanto, é ver que o livro pode ser um objecto para que a criança reflecta a sua própria condição pessoal (e a imagem projectada nela pelo adulto) e a sociedade em que vive.



Capítulo 2

Literatura infantil: história, conceito e relação com a instituição escolar

2.1- Breve História da Literatura infantil

A célula máter da Literatura Infantil, hoje conhecida como "clássica", encontra-se na Novelistica Popular Medieval que tem as suas origens na Índia. Descobriu-se que, desde essa época, a palavra impôs-se ao homem como algo mágico, como um poder misterioso, que tanto poderia proteger, como ameaçar, construir ou destruir. São também de carácter mágico ou fantasioso as narrativas conhecidas hoje como literatura primordial. Nelas foi descoberto o fundo fabuloso das narrativas orientais, que se forjaram durante séculos a.C., e se difundiram por todo o mundo, através da tradição oral ([http:// www.graudez.com.br/litinf/origens.htm](http://www.graudez.com.br/litinf/origens.htm)).

A Literatura Infantil constitui-se como área específica durante o século XVII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico. É a partir do século XVIII que a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

No século XVIII as crianças começaram a ser encaradas de diferentes maneiras pelos adultos. Este novo entendimento da infância, promotor do florescimento da literatura infanto-juvenil, está associado a notórias alterações a nível social e cultural de que nos falam Teresa Colomer (1999) e Zohar Shavit (2003) “Até aqui, eram somente vistas como «homens e mulheres em miniatura»” (Shavit, 2003:22). As mudanças de mentalidade ocorridas precederam as mudanças das condições sociais relacionadas com o surgimento da classe burguesa e com a queda das taxas de mortalidade infantil, “Pela primeira vez, as crianças eram descritas como tendo características distintivas especiais, tais como inocência, doçura, e outras qualidades angélicas” (Shavit 2003:25). Esta teoria, fundamentada por Philippe Ariés, levou a uma nova «interpretação cultural da infância», aplicando-se a crianças que nasceram numa sociedade de ideologia burguesa e de ideias iluministas, difundidas um pouco por toda a Europa.

Segundo Shavit (2003) as crianças eram «inocentes e criaturas próximas de Deus», deviam por isso, ser afastadas da «companhia corruptora dos adultos». Deste

modo, a nova percepção da sociedade quanto à infância criou, pela primeira vez, tanto a necessidade como a procura de livros para crianças (Shavit, 2003).

O livro para crianças aparece, assim, com um carácter essencialmente pedagógico, “(...)das leituras se tratava não de ir ao encontro das capacidades e peculiaridades da criança, mas sim de a levar a adoptar tanto quanto possível os padrões de comportamento e de pensamento do mundo adulto”(Lemos 1972:9). Uma outra autora corrobora esta mesma ideia, “ as primeiras obras explicitamente dedicadas às crianças nascem de intenções pedagógicas” (Rocha 2001:35).

Surtem as primeiras «cartas de sílabas» ou «cartilhas», que eram abecedários, e os catecismos, aos quais se acrescentavam imagens e rimas para ajudar a aprender a ler. A primeira dessas cartilhas é da autoria de João de Barros e constitui “ a primeira parte da Grammatica de Língua Portuguesa com os Mandamentos da santa Madre Igreja Publicada em 1539” (Pires, 1982:31).

João de Deus é um dos primeiros escritores portugueses que se dirige directamente ao público infantil com a obra «Para as Crianças». Em 1876 é de sua autoria um método de leitura intitulado a «Cartilha Maternal», considerado um dos clássicos dos manuais para ensinar a ler crianças e adultos, e nela insere poemas para os mais novos: «Hino de Amor», «Maria da Graça», «Conto Infantil», «Sonho Dourado», entre outros (Vale, 1994). Quase ao mesmo tempo, Antero de Quental publica o «Tesouro Poético da Infância» (1883). Nesta colectânea inclui o seu poema «As Fadas» “ feito para falar à imaginação infantil” (Coelho 1960:363).

Nesta fase, no entanto, não se pensa propriamente em criar para a infância. Procuram-se textos que pareçam acessíveis à mentalidade infantil, obras para ajudar a “formar o carácter e o intelecto (...). Sem uma real intenção estética”(Gomes,1998:2). A criança aqui ainda não é vista como um ser à parte, com problemas e interesses que diferem do adulto. Guerra Junqueiro é disso exemplo com «Contos para a Infância» (1887), bem como Gomes Leal com «História de Jesus para as criancinhas Lerem» (1883). As suas intenções expressas no prefácio à 4ª edição mostram bem a sua missão e dedicação pedagógica (Coelho, 1960).

Em 1881, Eça de Queirós com a sua crónica «Literatura de Natal», reunida mais tarde num volume intitulado «Cartas de Inglaterra» revelou um importante percurso da modernidade na literatura infantil. Considerava a criança portuguesa «imaginativa», «inteligente», «viva» e chamou a atenção para a necessidade de se desenvolver uma

literatura “que lhe provoque emoções e lhe proporcione divertimento, sem sentimentalismos nem excessos de moralização” (Gomes, 1998:14). Também dizia que em Inglaterra,

“mal o bebé começa a soletrar, possui logo os seus livros especiais: 10 ou 12 páginas especiais, intercaladas de estampas, impressas em tipo enorme. Era quase sempre uma história em meia dúzia de frases (...). Quando a criança chegava aos 8 ou 9 anos, vinham histórias de viagens, de caçadas e de naufrágios, de destinos fortes, a salutar crónica de triunfo, do esforço humano sobre a resistência da Natureza (...). Os livros para leitores de 12 a 15 anos, a popularização da ciência, a descrição dramática do universo, estudos cativantes do mundo das plantas, das aves, do mar, viagens e descobertas, a história, a vida social” (Pires, 1982: 13-14).

No final do séc. XIX, as crianças portuguesas são galardoadas com a “verdadeira génese de uma literatura para a infância” (Gomes, 1998:10). A chamada «Geração de 70» considerava que se devia ir mais longe, “estimular o prazer e o gosto pela leitura, usar uma linguagem simples e bela, encantatória, sem conceder facilidades ao vulgar, despertando e satisfazendo a fantasia” (Barreto, 2002:303).

Esther de Lemos fundamenta esta génese no “fervor dos estudos folclóricos, quando as teorias positivistas retomavam e procuravam sistematizar a ideia romântica do povo criador, do poema obra de arte colectiva. As velhas narrativas tradicionais, que desde sempre tinham servido para adormecer ou entreter as crianças, surgiam assim aos pioneiros da literatura infantil portuguesa como o primeiro, o mais natural dos alimentos espirituais que podiam ministrar-se à infância” (Lemos, 1972:15-16).

Adolfo Coelho publica uma colectânea de «Contos Populares Portugueses» em 1879, considerados por ele importantes para as crianças aprenderem a língua pátria “por meio de feições transitórias de falar simplificado e impregnado de imaginação”(Pires, 1982:79).

Entretanto começavam a aparecer em Portugal as primeiras traduções de livros para crianças. A obra de Lewis Carrol é geralmente considerada como sendo um ponto de viragem na literatura para crianças, onde “o puro entretenimento, sem intenções moralizantes, passa a ocupar o lugar do didactismo, de cariz frequentemente religioso, característico das obras infantis até então” (Saldanha, 2005:16).

Maria Amália Vaz de Carvalho, com a sua obra de educadora e a sua atenção voltada para os problemas infantis, ajudou a criar o ambiente propício ao desenvolvimento destes interesses. Ela própria prefaciou livros de jovens autoras que se estreavam na literatura infantil, como é o caso de «A Fada Tentadora» de Virgínia de Castro e Almeida.

Jacinto Prado Coelho revela que poucos foram os autores da literatura infantil, mesmo os de intuítos moralizantes e didácticos, que resistiram ao maravilhoso do Romantismo, espalhando a ideia do povo criador da obra da arte genuína, ficando na moda os romanceiros e as colectâneas de contos populares. Quando Antero (1883), ainda incapaz de imaginar obras expressamente escritas para os pequenos, procurou poemas com que formasse a sua antologia «Jogos e Rimas», deparou-se com a poesia popular como sendo a mais acessível e mais própria para a criança (Coelho, 1960).

Nos inícios do século XX, transformações políticas e culturais ocorreram na sociedade portuguesa, repercutindo-se estas nos percursos das renovadas personagens desta história, a educação da criança e o livro infantil.

Em 1910, a Monarquia deu lugar à República e a literatura infantil enveredou pelo caminho dos novos ideais “Progresso, Trabalho, Instrução, Liberdade e Pátria” (Lemos, 1972). A criança passa a ser objecto de uma atenção especial e incrementa-se o desenvolvimento da imprensa periódica a ela destinada.

As obras de Ana de Castro Osório, Virgínia de Castro e Almeida, Aquilino Ribeiro, Jaime Cortesão e António Sérgio, a poesia de Afonso Lopes Viera nas três primeiras décadas do século XX, contribuíram para chamada «época de ouro da literatura portuguesa para a infância» (Gomes, 1998).

Afonso Lopes Viera com o seu Bartolomeu Marinheiro (1912) procura pôr ao alcance das crianças a riqueza do material narrativo que a epopeia dos Descobrimentos proporcionou (Coelho 1960), inspirando-se na narração de *Os Lusíadas* e no romance tradicional da *Nau Catrineta*.

A influência da actividade marítima está presente em muitas formas de literatura infantil, como exemplifica Maria Laura Bettencourt Pires (1982) nas ladainhas, que acompanham os jogos.

Nas *Canções Portuguesas para as Escolas*, colectânea de João da Rocha (1908) – poesias musicadas por Tomás Borba para serem cantadas nas escolas, mantêm-se temas patrióticos (O Santo Contestável, Camões), e outros assuntos acessíveis à compreensão infantil (Rocha, 2001). Foi ainda no intuito de interessar as crianças

portuguesas pela sua pátria que Raul Brandão escreveu em colaboração com a sua esposa, o *Portugal Pequenino* (1930), que pretendia ser uma espécie de visão panorâmica de Portugal, na sua história, nas suas lendas, ligadas às aventuras de um rapazinho.

Afonso Lopes Vieira e João da Rocha destacam-se pela grande variedade de temas utilizados, a escola-mãe, a natureza, os homens, o país, o valor do trabalho, os heróis nacionais e a idealização da ruralidade (Gomes, 1993). A criança também passa a ser motivo de arte pela “voga do psicologismo e do intimismo em literatura, o dadaísmo e consequente valorização da infância, a curiosidade freudiana pelos primeiros anos de vida, o prestígio que o método Montessori irradiava, dando origem a uma certa literatura da criança e não para a criança (...).” (Coelho, 1960:366).

Os animais são o tema preferido nesta época, quer vistos na sua humilde realidade, como fez Afonso Lopes Vieira em «Animais Nossos Amigos» (1911), quer tocados de entendimento humano, revivendo as figuras das fábulas eternas, como fez Aquilino Ribeiro em «O Romance da Raposa» (1924) e «Arca de Noé» (1936) (Coelho 1960:366).

O livro infantil passa a ser uma vigorosa lição de coisas, dada a brincar, e representa um passo largo para a educação do gosto literário. As antologias de poesias populares para crianças continuam a ser organizadas, salientando-se as «Cantigas do Povo para as Escolas» (1914) de Jaime Cortesão; «Canções para as Crianças» (1928) de Oliveira Cabral; «Fábulas» (1930) de Laura Chaves e «Meu Portugal Meu Gigante» (1931), «Caixinha do Brinquedos» (1937), «Tesouros Poéticos da Literatura Portuguesa» (1950) de Adolfo Simões Muller (Gomes,1993).

Com uma sociedade sempre em mudança, princípios tradicionalistas estruturaram “o edifício ideológico do Estado Novo: a resignação, a obediência, a exemplaridade e os temas nacionais” (Gomes, 1998:35), e são estes os fios condutores para os textos da altura. A censura então instituída pelo regime faz com que os próprios autores só escrevam o que era supostamente aceite (Blockeel, 2001). As obras para crianças desceram, em número, as traduções são adaptadas, desenvolve-se o movimento Mocidade Portuguesa, com o intuito de “instilar toda a carga ideológica que constituíam os ideais nacionalistas que lhe eram subjacentes” (Blockeel, 2001:47).

Nas décadas pós Segunda Guerra Mundial, as mentalidades começaram a mudar lentamente. As zonas rurais desertificam-se, houve um aumento significativo do fluxo migratório para as cidades e emigratório para outros países. No plano dos conteúdos da

literatura para a infância, o conservadorismo de certas obras implica uma aceitação tácita dos princípios tradicionalistas, mas por outro lado, o humor e a crítica ganham espaço e assiste-se ao aparecimento de uma literatura questionadora das realidades sociais e difusora de novos modelos de conduta. Os autores abandonam temas como o patriotismo e a exaltação dos heróis nacionais, tendo por influência a escola neo-realista (Gomes, 1998).

No campo da poesia surgem novas obras poéticas. Uma das mais importantes obras publicadas nesta altura é da autoria de um poeta também ele do ideário neo-realista, Papiniano Carlos (1963), apresentando novas tendências temáticas relacionadas com a ciência e o mundo da arte. Ao mesmo tempo, Alice Gomes evidencia as suas preocupações pelos problemas da educação e pela sensibilização da criança para o discurso poético, também Aquilino Ribeiro mostra a sua riqueza através das historietas em verso e da poesia para a infância, revelando esperança num futuro liberto de injustiças sociais (Gomes, 1998).

Alves Redol (1969), em pequenos livros protagonizados, lembra as lenga-lengas, os trava línguas e todos os textos de rimas, marcados pelo insólito e pelo absurdo. Maria Alberta Menéres começa a revelar-se uma das mais regulares e importantes autoras da poesia para a infância, apresentando os seus poemas uma grande diversidade de temas (Gomes, 1998).

O livro de literatura infantil é galardoado com o seu Ano Internacional em 1974 e o Ano Internacional da Criança surge em 1979, acontecimentos que “aliados às novas posturas face à criança e à sociedade, vão acarretar mudanças significativas no entendimento do livro da educação infantil” (Bastos, 1999:46). Portugal, na revolução de 25 de Abril de 1974, encontra uma importante «alavanca» para o reerguer da literatura para crianças. O estado passa de um regime ditatorial para um regime democrático. Esta transformação histórica, política e social leva à aprovação, a 2 de Abril de 1976, da Constituição da República Portuguesa.

Muitos dos princípios consagrados na nossa Constituição, “a liberdade, a igualdade e a fraternidade”, têm por base a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Este clima de liberdade implicou para os autores de Literatura Infantil um aproximar de temas de que se encontravam arredados, “Revisita-se a História com um novo olhar. A emigração, a diferenciação social e a pobreza, o ante e o pós-25 de Abril, as problemáticas do meio ambiente e da discriminação racial. Revelam-se novos

temas como os conflitos familiares e as consequências das situações de divórcio, a solidão, a morte, a deficiência e a sexualidade” (Gomes,1998:45).

A partir da década de 70, mas também nos anos subsequentes, assistimos a um enriquecimento significativo no domínio das obras para crianças. Não só as questões educativas irão assumir, então, uma importância mais incisiva, como também se nota uma preocupação mais permanente com a qualidade e a adequação dos livros para os mais novos. Aspectos editoriais, só aparentemente pouco sugestivos como por exemplo a maior riqueza e valor artístico das ilustrações, são reveladores de um interesse particular em direcção a essa “fatia” do mercado livreiro.

Glória Bastos, descreve os anos 70 e 80 como sendo um novo período de «ouro» da nossa história da literatura para crianças, falando agora tanto em quantidade como em qualidade. O livro assume uma importância notável, aparecem diversos prémios literários e, mais recentemente, os prémios de ilustração e de tradução. Nos últimos anos em Portugal, têm-se vindo a verificar três tendências: “a escrita de séries de tipo aventura-mistério, o incremento de livros para os mais pequenos (...) e o aparecimento, ainda que tímido, de algumas obras significativas na área do livro- documentário ou de informação” (Bastos, 1999:47). A diversidade impera, os livros assumem as mais variadas formas e as novidades articulam o texto/ilustração e música. O livro com o domínio da imagem ainda pertence ao domínio dos autores estrangeiros, destacando-se, no entanto, Manuela Bacelar com as suas maravilhosas obras e prémios de ilustração.

Bernardette Herdeiro, citada por Bastos (1999), evidencia as principais vertentes que a escrita para crianças tem assumido ao longo dos tempos: “uma reescrita da tradição e da oralidade e a reinvenção do maravilhoso; a exploração do humor, da imaginação, do fantástico e do «nonsense»; o percurso pela via da introspecção (...); uma intensificação da exploração das potencialidades poéticas e rítmicas da língua, em prosa ou em verso; uma experimentação da língua, o jogo com as palavras (...); o aparecimento de algumas experiências no domínio da conjugação de várias escritas e vozes e da articulação do escrito e do suporte áudio”.

Por tudo isto, na História da Literatura Portuguesa para a Infância e para a Juventude, José António Gomes conclui que à produção literária cabe o papel de formar leitores, que se trata “ uma convicção, uma aposta e um desafio, é o mesmo que dizer pessoas melhores, mais sensíveis e críticas, interiormente mais ricas e mais despertas

para valores de ordem cultural e moral e, em última análise, cidadãos mais participantes e atentos ao mundo em que vivemos”(Gomes, 1998:71-72).

2.2- O Conceito de Literatura infantil

Para pensar a literatura infantil é necessário pensar no seu leitor: a criança. Como já vimos, até ao Século XVII as crianças conviviam igualmente com os adultos, não havia um mundo infantil, diferente e separado, ou uma visão especial da infância. Não se escrevia, portanto, para as crianças. A concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece a meio da Idade Moderna. Esta mudança deve-se a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter a sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes nos seus negócios internos) e em estimular o afecto entre os seus membros.

O adulto passa a idealizar a infância. A criança é o indivíduo inocente e dependente do adulto devido à sua falta de experiência da realidade. Até hoje muitos ainda têm essa concepção da infância como o espaço da alegria, da inocência e da falta de domínio da realidade. Os livros que trazem essa concepção são escritos, então, com o objectivo de educar e de ajudar as crianças a enfrentar a realidade e também ajudam os adultos a entenderem esta realidade que muitos deles ainda não entenderam.

A partir dos estudos realizados pela Psicologia da Aprendizagem, a infância é tratada como uma etapa de preparação do pensamento para a vida adulta. O pensamento infantil não tem ainda uma lógica racional. A literatura infantil é, nesta concepção, adequada às fases do raciocínio infantil (que é dividido em idade cronológica).

Essas duas concepções, quase opostas, de infância convivem até hoje e podemos vê-las até no modo como os livros são seleccionados e catalogados pelas editoras.

No entanto, uma outra concepção de infância tem sido defendida e com ela uma nova postura da literatura infantil. É preciso entender que a criança é também um ser cheio de conflitos, medos, dúvidas e contradições não por desconhecer a realidade, mas por trazer em si a imagem projectada do adulto.

Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projectam, ao mesmo tempo, as suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função das suas necessidades essenciais.

Raramente se escreviam livros específicos para crianças, no entanto é nos contos de tradição oral e na nova noção de infância, que encontramos uma génese para a literatura infantil. Tal como afirma Townsend «Antes de poder haver livros para crianças, tinha de haver crianças - isto é crianças que eram aceites como seres com os seus interesses e necessidades específicas» (Shavit, 2003:22).

O conceito de literatura infantil em si tem suscitado alguma discussão, cujas principais coordenadas passam por posturas que vão da dúvida quanto ao facto de se poder considerá-la como verdadeiro objecto literário, à recusa da referência a um destinatário explícito. Mas a verdade é que não podemos escamotear a existência de uma área da escrita que tem assumido uma importância crescente em vários domínios. E de um ponto de vista semiológico, essa é igualmente uma realidade que, sem equívocos, faz parte do nosso património cultural e literário. Ao lado da literatura para adultos, a literatura para crianças participa também de um complexo processo comunicativo, onde se interpenetram elementos diversos, como o ideológico, o económico, o político, o cultural, etc. (Bastos,1999)

A literatura em geral e a destinada à infância em particular desempenham neste quadro um papel de relevo e a investigação tem demonstrado o contributo – hoje indiscutível – da literatura infantil para o desenvolvimento das competências linguística, narrativa, literária e outras. E que se entende por literatura para a infância – ou literatura infantil, para utilizar a designação mais comum? Trata-se, porventura, de uma pergunta para a qual nenhuma resposta é inteiramente satisfatória. Objecto de debate no campo da teoria da literatura, deixaremos esta discussão de lado, optando por citar uma definição recente, também ela certamente discutível, mas que não deixa de apontar alguns traços fundamentais desta produção literária – os quais, noutro contexto, necessitariam de algum desenvolvimento à luz da própria história da literatura para a infância. A proposta é da catalã Gemma Lluch e cingir-nos-emos ao essencial da mesma

- este tipo de textos configura «uma comunicação literária ou paraliterária que se estabelece entre um autor adulto e um leitor infantil ou juvenil.» (Lluch, 2003: 10).

Acrescente-se a esta afirmação o que, já em 1975, escrevia o grande crítico e estudioso de Perrault, Marc Soriano (1975: 185): trata-se de «uma comunicação histórica (quer dizer, localizada no espaço e no tempo) entre um locutor ou escritor adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que, por definição, durante o período considerado, não dispõe, a não ser de forma parcial, da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta.»

Regressemos à definição de Gemma Lluch: «[É] também uma literatura que, além de propor um entretenimento artístico ao leitor, busca com frequência criar uma competência linguística, narrativa, literária ou ideológica. Poderíamos ainda propor definições mais pragmáticas e então diríamos que será tudo aquilo que se publica em coleções de literatura infantil e juvenil e que, portanto, o editor e o comprador decidem que o é. Não podemos esquecer outros investigadores que a consideram uma literatura de fronteira, quer dizer, um tipo de textos que se situa na fronteira literária ou na periferia do sistema, como se queira. Recorde-se, no entanto, que é o lugar mais exposto às interferências e às tendências evolutivas, justamente porque necessita de se adequar ao seu leitor.» (Lluch, 2003: 10). Estes leitores são, potencialmente, crianças e jovens de diferentes idades e sexos, com distintas experiências linguísticas, cognitivas, sociais e culturais, e em fases diferenciadas do desenvolvimento das competências de leitura.

Tendo como destinatário preferencial, mas não exclusivo, a criança ou o jovem, os textos para a infância e a juventude, na sua diversidade, estão longe porém de se restringir ao campo da literatura. E qualquer biblioteca, seja ela escolar ou pública (e, por que não, familiar?), deverá ter em conta esta realidade, dando assim resposta à potencial disparidade de gostos e interesses de leitura que caracterizam o universo multifacetado dos seus utilizadores - “ (...) literatura infantil é aquela que as crianças conquistaram para si, isto é, aquela que as crianças activa e selectivamente receberam como tal.” (Diogo, 1994:8).

Mais produtivo que tentar definir literatura, talvez seja encontrar um caminho para decidir o que torna um texto, em sentido lato, literário. O texto literário segundo (Azevedo, 2006b) não pode ser objecto de leitura como se fosse um mero texto informativo - “Tratando-se de um texto literário um dos seus objectivos é o de vivenciar

o prazer da fruição do imaginário e de mundos possíveis, não necessariamente sujeitos às constrições do mundo empírico e histórico-factual.” (Azevedo, 2006b:5).

A definição de literatura está comumente associada à ideia de estética, ou melhor, da ocorrência de algum procedimento estético. Entende-se por literatura infantil “toda a produção que tem como veículo a palavra com um toque artístico e criativo e como destinatário a criança...” (Cervera,1992:15), supõe-se que é um acto de comunicação, entre um emissor adulto e um receptor criança, tem por objectivo a sensibilização do segundo e como meio a capacidade criadora e lúdica da linguagem, com o dever de responder às exigências e necessidades dos leitores.

Para chegarmos a esta definição, outras existiriam, o próprio conceito de criança assumido pelas sociedades influencia a literatura a ela dirigida. A literatura infantil é destinada especialmente às crianças, desde o nascimento até sensivelmente aos dez anos de idade. O conteúdo de uma obra infantil precisa ser de fácil entendimento pela criança que a lê, seja por si mesma, ou com ajuda de uma pessoa mais velha, o mediador de leitura. Além disso, precisa ser interessante e, acima de tudo, estimular a criança.

Os livros para crianças e jovens beneficiam hoje de uma visibilidade indubitável. Visibilidade manifesta no aumento do volume de edições, sobretudo a partir dos anos 70, e num crescente interesse pela importância do livro enquanto factor eminentemente lúdico e educativo, revelado pelos encontros promovidos por diversas entidades e pelas acções empreendidas por múltiplos agentes. A literatura infantil deve fazer apelo ao interesse da criança, tem em comum com outra literatura fazer veicular uma mensagem, tendo esta um destinatário específico, as crianças.

2.3- A relação entre a literatura infantil e a escola

Segundo Azevedo (2006b) educar para a literacia corresponde a estimular nos alunos o desenvolvimento de competências que lhes possibilitem a aprendizagem do saber agir na língua e pela língua, construir textos discursivamente adequados às múltiplas finalidades específicas dos jogos de actuação comunicativa onde eles se movimentam e intervêm. Ainda segundo Azevedo (2006b:4) uma das grandes finalidades de educar para a literacia é a necessidade de formar leitores críticos que

possuam a capacidade de ler, escrever e saber questionar, pelas próprias estruturas linguísticas, as formas culturais e sociais pelas quais esses eventos são dados a ler. Tratando-se de um texto literário, o mesmo não pode ser objecto de leitura como se fosse um mero texto informativo. Segundo o autor referido, os bibliotecários, professores, educadores e pais entre outros membros da comunidade, desempenham, nesta perspectiva, um papel importante e imprescindível, pois sendo estes os primeiros receptores do texto literário, originam pela sua acção, a transformação das crianças em segundos receptores desses textos.

Para Mesquita (s/d:2), a Literatura Infantil assume claramente “uma finalidade primária fundamental que é a de promover, na criança, o gosto pela beleza da palavra, o deleite perante a criação de mundos de ficção. Para além disto, tem, ainda, a função de arreigar as palavras no mundo mágico da criança, permitindo-lhe, não só entendê-las e usá-las, como também gozá-las e desfrutá-las no contexto da imaginação”.

A literatura infantil, pensamos, assume um papel importante na formação das crianças leitoras, desde as faixas etárias mais novas - “Na verdade, parece-nos que podemos afirmar que a literatura infantil tem uma função formativa e educativa, reconhecida pelos mais diversos estudos.” (Balça, 2004).

Também Teresa Colomer (1998) corrobora esta mesma ideia, afirmando que os textos literários assumem duas funções: uma função educativa e uma função literária. A literatura dirigida às crianças cumpre a função educativa de várias formas. Em primeiro lugar oferece às novas gerações as imagens, os símbolos e mitos que os humanos criaram para entender e falar acerca do mundo, de tal forma que podem partilhá-los com todas as pessoas da sua cultura.

Em segundo lugar desenvolve a aprendizagem das formas narrativas, poéticas, dramáticas e icónicas - no caso dos livros infantis - através da qual se transmite a representação da realidade. Em terceiro lugar, ensina que a ficção cria um espaço situado entre o mundo interior e a realidade exterior, de onde se pode negociar e partilhar sentimentos, emoções, ideias, de onde se pode ser outro, desta forma a literatura serve como um poderoso instrumento de socialização no meio de uma cultura (Duran & Colomer, 2001:213,249).

Como nos indica Azevedo (2006b), citando Zilberman, a flexibilidade de demarcações decorrente em larga medida, da natureza experiencial que a criança manifesta com a literatura, poderia concretizar uma elevada criatividade, mas o que acaba por suceder é que a literatura infantil, não chega a propor técnicas e recursos próprios de expressão literária, limitando-se, a maior parte das vezes, a apropriar-se, do ponto de vista técnico e temático, dos resultados alcançados pela literatura sem destinatário infanto-juvenil explícito - “ Sendo uma realização da cultura, e integrados num processo comunicativo, os textos literários partilham sempre com os seus leitores determinados valores de natureza social, cultural, histórica ou ideológica. Todavia, graças à obediência ao protocolo da ficcionalidade(...) esses valores são dados a ler de forma não explícita, através do jogo de negociação de sentidos estabelecido no diálogo leitor/ texto.” (Azevedo, 2006b).

Efectivamente, a literatura tem a capacidade de modelizar o mundo, assumindo uma capacidade de intervenção, embora indirecta, sobre o mundo empírico e histórico-factual. A literatura medeia a relação do homem com o meio que o envolve e apresentando-lhe, sob um prisma humanista, a multiplicidade de paisagens que definem e caracterizam esse meio, permite, pela concretização de determinados mundos possíveis, sugerir aos seus leitores uma modificação dos seus ambientes cognitivos (Campos, 2006). É, aliás, longínqua a discussão sobre a Literatura como mimese. A literatura infantil ajudará entre muitas outras possibilidades a aprender determinados princípios, a superar medos (morte, solidão, separação) e a distinguir o real e a fantasia (Campos, 2006).

Existe desde há algum tempo uma discussão onde se atribui à Literatura a obrigação de servir sempre a algum objectivo educacional ou político. Claro que, de forma abrangente, na medida em que forma o cidadão, a Literatura educa. Mas esse processo não pode ser puramente técnico pois, nesse caso, está-se a deixar de lado a Literatura, enquanto manifestação estética, dando-lhe a ela uma função puramente didáctica. Ao fazer-se isso, esquece-se o que é mais fascinante na Literatura: a capacidade de espelhar o homem e o seu tempo de uma forma não somente racional, mas também emocional, intuitiva, enfim...artística. Ao espelhar a sua época, a Literatura abrange, por excelência, os temas que importam no momento da sua criação e da sua leitura. Assim, pode ser tema de discussão não só na sala de aula, mas na vida das

famílias e nas relações pessoais, pois contrapõe a diversidade de experiências e situações ao quotidiano. Os temas estão lá, sob a óptica do autor, podendo inclusive ser contestados, discutidos, aprofundados em novas visões. Não só os livros escritos na actualidade têm valor, por espelharem os dias de hoje. As obras-primas tocam de forma marcante na história da cultura as grandes questões do ser humano. Neles encontramos princípios de leis, justiça e cidadania, que continuam válidos ou podem ser contestados e justamente por isso, a Literatura fascina. Toca em temas relacionados com o comportamento, política, economia, amor, de maneira a fazer com que o leitor “viaje” através da história, se envolva, se emocione. Não fala só com o lado racional de cada um, mas é capaz de proporcionar a grande experiência interior, sendo de facto, transformadora.

Na nossa civilização, narrar sempre foi um acto primordial, sendo que, hoje em dia, as narrativas estão refugiadas nos livros. Para o livro convergem o interesse e o desejo das crianças que foram desde muito cedo despertas para o imaginário pelo ouvir contar ou ouvir ler em voz alta. Através de breves narrativas pode nascer nas crianças o gosto da leitura pela leitura. Na sua análise, as narrativas abrem os caminhos da leitura literária dirigindo-se a todos os níveis da personalidade humana, transmitem mensagens que tocam crianças e adultos.

De facto, as sociedades modernas ocidentais, em virtude da complexidade que as envolve, assumem como imperativa a necessidade de partilhar, nos livros “(...) novos valores, problemas e inquietações de uma sociedade aberta à pluralidade(...)” (Campos, 2006). É necessário oferecer à criança um material de leitura que faça apelo ao conjunto da sua personalidade, constituído por textos interessantes e significativos não simplistas.

Partindo da ideia base de que os textos fornecidos para a aprendizagem de uma língua devem constituir unidades significativas ou histórias com as quais os alunos possam identificar-se plenamente, estes textos devem prender a atenção do aluno e enriquecer a sua vida. De facto, a selecção de livros é talvez a etapa mais difícil e de maior responsabilidade que “um mediador de leitura”, ou seja, aquele que está entre o livro e o leitor, tem.

Para investir na relação entre a interpretação do texto literário e a realidade, não há melhor sugestão do que obras infantis que abordem questões do nosso tempo e problemas universais, inerentes ao ser humano. “Infantilizar” as crianças não cria

cidadãos capazes de interferir na organização de uma sociedade mais consciente e democrática.

A literatura infantil não só contribui para o crescimento emocional e cognitivo como também para a identificação pessoal da criança, proporcionando ao aluno, a percepção de diferentes resoluções de problemas, despertando a criatividade, a autonomia, que são elementos necessários na formação da criança na nossa sociedade actual.

Na verdade Llorens Garcia (2000) alerta para o facto de que, numa obra, os valores sociais e os valores literários devem harmonizar-se e ser complementares, para que possamos formar crianças independentes e críticas. As situações de interacção, contacto e manuseio de diferentes materiais escritos são importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Mas, será ainda mais enriquecedor se este manuseio e contacto for com histórias de literatura infantil, pois os desenhos maravilhosos e os enredos intrigantes que se encontram explícitos nos livros são como uma chamada, um convite que fascina a criança, proporcionando-lhe imenso prazer e interesse.

Em modo de conclusão, a literatura infantil satisfaz muitas das necessidades e dos interesses que aparecem ao longo de todo de desenvolvimento da criança, “alimentando” e estimulando a imaginação, satisfazendo a afectividade e a curiosidade podendo representar um papel importante no desenvolvimento perfeito e harmonioso da sua personalidade (Monteiro, 2007).

O avanço reflexivo da sociedade e a tomada de uma postura crítica diante dos factos fazem com que a literatura infantil seja um dos meios que as crianças necessitam para se tornarem “bons leitores.”

Actualmente, a literatura infantil é contada e trabalhada na maioria das Instituições Escolares, visando explorar o seu “Reverso Formativo”, ou seja, possibilitando a fruição dos indivíduos, considerando os factores psíquicos e emotivos como imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo dos seres. Desta forma, a sua compreensão torna-se cada vez mais apurada e selectiva, exigindo cada vez mais, melhores livros. Em geral, a literatura aborda a realidade social, exibindo os seus valiosos escritos, os anseios e os desejos momentâneos, variando de contexto para contexto. Este novo ideal literário possibilita um alargamento de horizontes, já que assegura aos indivíduos uma posição crítica perante os problemas por eles percebidos, pois “Ler é atribuir directamente um sentido a algo escrito” (Zilberman, 1985:18), é

questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (Zilberman, 1985:3); é ler escritos reais, que vão desde um nome de uma placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto (Coelho, 2000:19,20); é lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler (Jolibert,1994:15).

Contudo, essa abertura e alargamento de horizontes varia de acordo com a sensibilidade que cada indivíduo possui frente à literatura, seja ela baseada na ficção ou na realidade. Dependendo da sensibilidade que as crianças possuem diante da literatura infantil, certamente abrem-se inúmeras virtualidades cognitivas do texto, pois como seres singulares, temos reais condições de interpretarmos de maneiras diversas os textos literários que nos são apresentados. Essa postura é riquíssima para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, para que elas possam constituir-se cada vez mais como os seres humanos reflexivos e críticos.

Diante dos factos mencionados, evidencia-se claramente que os leitores necessitam de manter um intercâmbio constante entre o texto e o mundo, pois os textos não possuem somente uma resposta, uma única visão. Esta visão única pode ser percebida mais claramente nas fábulas e, portanto, a postura crítico-reflexiva do leitor torna-se imprescindível. Geralmente elas são contadas com o intuito moralizante, pois “(...) uma fábula parece ser uma narrativa na qual seres irracionais, e algumas vezes inanimados, com a finalidade de dar instrução moral, simulam agir e falar com interesses e paixões humanas.” (Coelho, 2000:18).

Assim sendo, é interessante lermos histórias às crianças para que elas possam discernir a índole dos mais diversos personagens que nelas se encontram.

Contando a história às crianças e mostrando uma só verdade faz com que elas aceitem tudo. Não precisam de estar a pensar em novas possibilidades, pois já lhes foi apresentada a “verdade” pelo professor. Por isso, ressalvo novamente que a postura crítico-reflexiva é extremamente relevante na formação cognitiva das crianças, e esta deve partir primeiramente do professor, para em seguida, despertar as potencialidades reflexivas nos seus alunos. Assim, a crítica estará presente nas aulas de literatura, sem que se perca o encanto e o brilho dos contos de fadas e das fábulas.

É comum encontrarmos nas bibliotecas escolares colecções diversas sobre literatura infantil à disposição das crianças. Entretanto, será que elas, por livre e espontânea vontade vão até à biblioteca ler esses livros sem que sejam estimuladas a fazer tal tarefa? Será que nós, enquanto classe docente estamos a motivar nas nossas

crianças o prazer pela leitura? Ou, estamos a aniquilar cada vez mais o potencial de leitura das nossas crianças? Certamente estas não são as únicas questões colocadas pelos docentes em relação à literatura infantil.

Podemos perceber que os educadores já vêm com diferentes olhares os textos literários. Não se assumem mais como os “detentores do saber”, mas estão a possibilitar e a impulsionar nos alunos múltiplas visões perante as leituras, pois “...o professor precisa estar ‘sintonizado’ com as transformações do momento e reorganizar o seu próprio conhecimento ou consciência do mundo (...)”(Coelho, 2000:18). Uma dessas mudanças de posição é a leitura “hermenêutica”, que possibilita um maior alargamento do texto e segundo (Zilberman, 1985:25) “(...) é a partir daí que se pode falar de leitor crítico.” A posição a tomar pelo educador perante a leitura dos seus educandos também é imprescindível, já que é ele quem fará o papel de mediador e oferecerá os estímulos necessários para estabelecer relações reflexivas dos alunos com o texto apresentado.

Quando o professor possibilita o prazer aos seus alunos, ele está a criar condições para que estas crianças se possam desenvolver, baseadas na liberdade de expressão, independentemente do livro que lhes foi apresentado, pois a justificação que valida o uso do livro na escola nasce, de um lado, da relação que estabelece com o leitor, convertendo-o num crítico perante a sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprida toda a referência concreta (Zilberman, 1985:26).

Confirma-se assim, a contribuição da literatura infantil como agente formador dos seres, tornando-a indispensável nas nossas salas de aula.

Todos conhecemos, contudo, que nem sempre o professor assume este papel e por vezes, em vez de ajudar o aluno a ver as “várias mensagens” contidas no texto ele faz o inverso, e causa uma espécie de controlo das leituras dos alunos, para os quais certas obras literárias perdem todo o interesse pelo facto de se converterem em matéria escolar – isto quando se não transformam em autênticos pesadelos, em particular sempre que a leitura surge associada a exercícios escolares e à avaliação. Por outra parte, importa questionar a perpetuação, nos programas de Língua, de listas de obras que não são renovadas, nem actualizadas periodicamente.

Que possibilidades tem pois a escola de oferecer uma visão menos sacrificial da leitura? Convém não sermos ingénuos, nem encararmos de forma idílica esta questão. Na educação do leitor literário, a escola continua a desempenhar um papel insubstituível

(e que requer *esforço* de professores e alunos), em especial quando nela existe um ambiente favorável à leitura, em particular à leitura literária, quando não escasseiam recursos. Ou seja, quando há livros, uma biblioteca agradável e bem organizada, e uma equipa docente dinâmica e com um crédito de horas suficiente para garantir o funcionamento eficaz da biblioteca. E tudo isto a par de uma visão da biblioteca escolar como espaço de diálogo entre aprendizagens formais e não formais, um espaço, também, onde seja possível construir comunidades de leitores, grupos de discussão em torno de livros. Para alunos e professores, estes deveriam ser lugares efectivos, informais, de encontro com a leitura. (Bastos, 1999)

Mas a escola só se afirma como espaço de progresso e liberdade, quando existem professores capazes de não cingir a leitura a uma prática do reconhecimento da informação contida nos textos. É necessário que existam: professores capazes de conceder mais tempo e maior sistematicidade à leitura autónoma em sala de aula, associada a momentos de discussão e partilha; professores capazes de promover o diálogo da literatura com outras linguagens (o cinema, a música, as artes plásticas...), porventura mais motivadoras para os alunos e mais susceptíveis de iluminar os contextos históricos e sociais de onde emergem os «mundos» construídos pelo texto literário. Professores que saibam também combater, de forma séria e profissional, a tendência uniformizadora e formatadora das linhas de leitura propostas em guiões e manuais escolares. Como? – eis a questão. Enquanto o ensino alimenta uma proposta fragmentada, desarticulada e distante da realidade do aluno – prepara para o amanhã – a literatura pode oferecer elementos para a compreensão do real hoje. Através das narrativas, as relações são observadas de fora pelo leitor e comparadas à sua própria experiência; como uma forma de acesso ao real, o simbólico ordena e nomeia experiências, através da linguagem que organiza o mundo. (Bastos, 1999)

Do mesmo modo que o realismo, a fantasia é uma maneira de traduzir a realidade, uma forma de conteúdo e não o conteúdo ele mesmo. O discurso literário abre perspectivas para a percepção do mundo do ponto de vista da infância, traduzindo então as suas condições existenciais em linguagem simbólica que efectue a catarse e promova um ensaio geral da vida: isso já ocorre com o brinquedo em que a própria criança pode tornar-se narradora, o “autor” do texto.

Procurando expressar o espaço vazio das suas vivências e tentando obter recursos que lhe permitam a descodificação do mundo, o leitor infantil pode alcançar,

na leitura, compensação para a marginalização que vive na realidade empírica. É desse modo que, “vivendo o texto”, ele pode passar da condição de mero destinatário do discurso adulto a sujeito da sua própria história, realizando assim a meta que paradoxalmente a educação se propõe e inviabiliza. (Bastos, 1999)

A escola, ao afastar a criança do brinquedo para introduzi-la na seriedade do mundo (lições e deveres), despreza a linguagem do jogo e do prazer com que até então ela procurou figurar o mundo. E justamente aí se encontra o princípio da linguagem poética, nos jogos dos sons, dos sentidos, das imagens. Retomando-a, a escola pode reencontrar o caminho da invenção, da criatividade que propicie a assunção do que procura, isto é, o aparecimento do aluno como sujeito do seu processo de formação, capaz de se expressar, de dominar a linguagem e, através dela, o conhecimento do mundo. (Bastos, 1999)

É pela mesma trilha que a literatura, sendo expressão, pode complementar a comunicação do leitor com o mundo. O seu texto, antes de enigma a ser decifrado, é um detonador de significações; não sendo um universo fechado, convida o leitor a penetrá-lo e dar-lhe sequência com a sua leitura. Sendo o diálogo que se estabelece entre duas subjectividades, entre duas expressões (a da obra e a do leitor), a literatura retira a comunicação do espaço da recepção pura e simples, da atitude passiva de leitor, de quem assimila um comunicado. Toda a mensagem e informação exigem a interacção do receptor.

A literatura, mais que qualquer texto, exige a participação do leitor, exige que ele vá com a leitura, ao mesmo tempo que o remete a outras obras, histórias, a outros autores. Nessa rede de significações que se estende, a arte passa de mera comunicação previsível para o plano das expressões diversas. A perspectiva unívoca do processo de comunicação é resgatada da sua versão uniformizadora, conformadora, pelo reconhecimento de que ela se dá entre dois sujeitos falantes em que o “tu” se transforma permanentemente em “eu”: “a linguagem só é possível porque cada locutor é sujeito”, ensinava a linguística de Benveniste. A voz que responde repõe, isto é, não pode ser apenas a voz que reproduz e devolve, em eco, o mesmo.

Para o êxito do trabalho com a literatura em sala de aula, é necessário que o professor tome consciência do seu papel, como mediador entre a obra de arte e o aluno; para que este reorganize o seu conhecimento e a sua consciência-de-mundo, é imprescindível que, antes, o professor, reorganize, também o seu conhecimento e

consciência do mundo. Segundo Balça (2007), cumpre ao mediador a função de fomentar diálogo entre o texto e os seus leitores, fomentando a reflexão e a interrogação dos textos, promovendo as relações intertextuais e intersemióticas, contribuindo assim para a construção e para a consolidação de comunidades de leitores. Sendo assim, o profissional da educação deve-se orientar em três direcções essenciais: a da literatura, como um leitor atento, crítico e constante; a da realidade social, como um cidadão consciente de seu papel transformador, de espírito crítico e criativo; e a da experiência docente, procurando, como profissional competente, novas formas de despertar nos seus alunos o gosto pela leitura e a posição crítica frente à mesma, transformando-os em leitores autónomos.

Dentro do trabalho com literatura na sala de aula, deve-se ter uma atenção especial para a leitura dos clássicos da literatura universal, aquelas obras que demonstram a genealidade da mente do homem ao longo da história da humanidade. Livros estes que resistiram ao tempo, pois trazem no seu íntimo uma essência de verdade; não a simples verdade de uma época ou de uma sociedade, mas, sim, algo que é universal e atemporal: valores éticos, morais e filosóficos, medos e preocupações, indagações existenciais que povoam a mente do ser humano em qualquer período histórico. Tais livros, devido à sua essência perene, têm a capacidade de satisfazer a inquietação humana por mais que os séculos passem. (Bastos, 1999)

Capítulo 3

Ecos de Multiculturalidade na Literatura Infantil

3.1- Objecto e objectivos do estudo

Tendo como base a escola em que leccionamos, sendo ela uma escola católica, que como qualquer outra tem a tarefa de cumprir um programa educativo, esta tem ainda um papel muito forte na formação dos jovens, apresentando uma proposta educativa própria que tem como propósito formar “Honrados Cristãos e Honestos Cidadãos”. Deste modo e relativamente aos valores morais judaico – cristãos presentes numa escola desta natureza, estes imperam e é necessário transmiti-los através das mais diversas formas, partimos então da hipótese que uma delas pode ser sem dúvida através de literatura infantil.

Para além deste aspecto, outros estão inerentes à realização do nosso estudo, num sistema escolar em que tanto se apela à construção do conhecimento, através da descoberta realizada pela própria criança, em que tanto se defende a Pedagogia de Projecto, deixando que a criança aprenda por si, e em que o professor deixa de ser um transmissor de conhecimentos e de saber único, para passar a ser um mediador de aprendizagens. Assim, enquanto docentes desta mesma escola, devemos adoptar formas lúdicas que auxiliem os nossos alunos a construírem o seu próprio conhecimento. Sendo nas mais tenras idades que tudo se inicia e começando o aluno por principiar as suas aprendizagens através da iniciação à leitura, parece-nos importante utilizar obras de literatura infantil.

Segundo Balça (2004), a literatura infantil é, sobretudo, divulgada na escola e está presente nos documentos programáticos, nomeadamente através dos manuais escolares e através dos livros que a biblioteca da sala de aula possui (caso exista) e ainda dos próprios livros que os alunos trazem para dentro da sala de aula, “A literatura de recepção infantil (...) possui, (...) uma especificidade decorrente da natureza do seu processo receptivo. De facto, lida ou objecto de interacção por sujeitos com reduzida experiência vital, sujeitos que se encontram em processo de desenvolvimento e formação e cujos saberes acerca dos textos e dos seus processos de funcionamento não são idênticos aos de um leitor adulto e experiente, esta literatura tem vivido frequentemente e por vezes, naturalmente tutelada por preocupações de natureza educativa”. (Azevedo, 2006a:25).

As orientações curriculares para o Ensino Básico admitem à língua materna um papel fundamental na clareza do sujeito como criatura, que interage com os outros, descortinando, assimilando e reinventando o mundo. Todavia, e pelo menos no que diz respeito ao 1º ciclo, a educação literária não parece surgir com objectivos claros e explícitos, “Se a literatura de recepção infantil é, nestas orientações curriculares oficiais, alvo de uma visão extremamente redutora e empobrecedora, a compreensão da sua natureza ontológica e operante, a apreensão de princípios como a ficcionalidade, o da plurissignificação, o da expressão singular de uma novidade latente, praticáveis por meio da interacção de múltiplos códigos e linguagens não é, de modo algum, sequer considerada essencial.” (Azevedo, 2006a).

É fundamental que o docente recomende livros de modo a incentivar o gosto pela leitura e ajudar na escolha adequada do mesmo de forma adaptada ao gosto da criança o que é imprescindível para que ela continue a ler.

Estas foram as preocupações que nos guiaram para encetarmos este estudo. No nosso caso, em concreto, estas inquietações assumiram forma mais consistente após a leitura de um artigo de Balça (2006) e do estudo de Leite e Rodrigues, (2000) que nos despoletaram um grande interesse sobre a temática da multiculturalidade, lançando-nos para um trabalho de pesquisa em redor da mesma.

A selecção do *corpus* do estudo decorreu, mais uma vez, da leitura do artigo de Balça (2006), sendo este mesmo *corpus* constituído por sete contos, incluídos na obra *Contos de Um Mundo com Esperança*, publicada pela Texto Editora, em 2003.

O *corpus* que trabalharemos apresenta narrativas literárias que se integram no tema da multiculturalidade, pois achamos que na escola onde leccionamos ou em qualquer outra os valores que as mesmas contêm devem fazer parte integrante da formação de qualquer criança.

Pareceu-nos ainda que a obra que alberga as narrativas do *corpus* se configurava como um “livro multicultural”, na senda do conceito apresentado por Leite e Rodrigues (2000), em que os livros multiculturais são aqueles que revelam cuidado com a valorização e o respeito pelas culturas na sua diversidade, tendo alguns deles intenções claramente pedagógicas.

Como é do conhecimento geral, a escolha de um livro depende de critérios muito díspares que pouco dependem dos gostos do leitor “(...) porque nós gostamos do livro, porque a editora o recomendou, ou porque cremos que contém valores que têm que estar presentes na educação obrigatória.” (Lluch, 2006).

A escolha de uma obra não deverá ser feita de forma aleatória mas sim baseada em alguns critérios.

Como nos indica a autora Gemma Lluch (2006) a escolha de um livro dever-se-á reger por três níveis, sendo o primeiro referente à análise dos dados relativos ao momento de escrita e leitura do livro. O segundo nível ocupar-se-á dos elementos do livro que o comprador encontra antes de começar a ler o livro: os paratextos. E um terceiro referente às questões relativas à narração. No caso do presente estudo cingir-nos-emos apenas ao segundo nível, aos paratextos, não sendo nenhum dos outros níveis menos importante, mas porque a faixa etária com a qual leccionamos prende-se a um livro ainda pelo seu exterior, não conseguindo fazer a selecção pelo seu conteúdo. Assim, o segundo nível foi aquele que nos ajudou na selecção do *corpus* do nosso estudo.

Segundo a mesma autora, paratextos são “ todos os elementos do livro ou de fora do livro, mas que a ele se referem, e que não são o relato.” (Lluch, 2006). No nosso caso, mais concretamente, o auxílio para a selecção do nosso *corpus* veio dos paratextos, que se situam fora do livro como a capa e a contracapa. Considerámos ainda os paratextos que se situam no interior do livro, pois são também aqueles que notoriamente são vistos em seguida, o prefácio e os agradecimentos.

A Capa- Um dos critérios que nos levou à selecção do nosso corpus foi a capa do livro, pois esta é a primeira coisa que o comprador vê, sendo esta o paratexto que mais informação contém (Lluch, 2006). O título da obra dirige-se ao comprador e cumpre diferentes funções sendo uma delas a identificação, pois a obra adquire a sua identidade a partir do título (Lluch, 2006).

Assim, o título da obra do *corpus*, *Contos de um Mundo com Esperança*, remete-nos para uma grande diversidade de temas. O conceito *Mundo* encaminha para uma multiplicidade de povos e culturas, deste modo considerámos que talvez os contos se integrassem dentro de questões multiculturais. Seguidamente o conceito *Esperança* dirigiu-nos tal como a própria palavra nos indica para uma expectativa de que algo

pode sempre progredir, deixando-nos em aberto a questão - O que poderá mudar? Sendo a obra fruto de uma iniciativa da Amnistia Internacional na sua Secção Portuguesa e estando o nome desta instituição presente claramente na capa do livro, também este nos despertou algum interesse remetendo-nos de forma indirecta para a análise do seu conteúdo, sendo a própria menção à Amnistia Internacional a encaminhar-nos também para o conceito de multiculturalidade. Como é do conhecimento comum, a Amnistia Internacional é um grupo de pessoas de todo o mundo que juntas trabalham para defender aqueles que são mal tratados, foi de fácil percepção que provavelmente o conteúdo da obra se debruçava sobre o respeito pelos valores humanos.

Por sua vez, a capa apresenta ainda uma ilustração de Joana Gomes, também ela potenciadora da percepção de uma multiplicidade de culturas através das figuras e das cores em si representadas. Depois de feita uma análise à capa, percebemos que também a diversidade de autores podia de certo modo proporcionar-nos uma grande diversidade de contos suscitando-nos isso muito interesse.

A Contracapa - Passámos em seguida à contracapa, contracapa esta reservada para breves excertos dos contos da obra que nos remetiam também eles para o conceito de multiculturalidade, respeito pelos direitos humanos, respeito pelos direitos das crianças, direito à diferença, à liberdade, ao amor, entre outros. Na contracapa, estão de novo presentes o título da obra e a referência à secção Portuguesa da Amnistia Internacional.

O Prefácio e os Agradecimentos - Por fim ao abrimos o nosso livro, e deparamo-nos com o seu prefácio do qual faz parte um pequeno texto que passamos a citar, uma vez que ele foi decisivo na escolha deste mesmo livro,

“ Este livro é para ti. É para os meninos e meninas de várias cores, nomes e idades. Que vivem num mundo que tem pessoas lindas e pessoas que fazem mal às outras. É para as meninas e os meninos que um dia estão tristes, outros dias alegres mas que não gostam que ninguém os trate mal. Que só querem ser felizes e brincar.

Nós na Amnistia Internacional (AI) somos um grupo de pessoas de todo o mundo que, juntas, trabalham para defender aqueles que são mal tratados de várias maneiras. Por exemplo: meninos e meninas que são obrigados a combater em guerras e

não podem brincar e ir à escola; pessoas que são presas por dizerem o que pensam ou terem uma religião ou cor de pele diferentes; mulheres que são magoadas em casa, etc.

Neste livro, a AI apresenta um mundo de muitas cores, um mundo de esperança. Cabe a ti construir esse mundo.” (Amnistia Internacional. Secção Portuguesa).

Ao efectuarmos a leitura deste prefácio sentimos que o mesmo nos direccionava ao conceito pretendido, à multiculturalidade, fazendo este menção aos meninos de várias cores, nomes e idades.

A juntar ao prefácio verificamos que também os agradecimentos nos explicavam que esta obra não era apenas uma colectânea de contos mas um livro que foi encomendado pela Amnistia Internacional, editado com um propósito de veicular uma mensagem de aceitação da diversidade em que os contos presentes foram seleccionados de acordo com o tema da multiculturalidade.

O *corpus* do nosso estudo é então composto por uma obra constituída por sete contos de natureza multicultural. Deste modo, tentámos não só compreender que estratégias são utilizadas nestes textos, para a promoção da leitura junto das crianças, mas também como é que os mesmos transmitem para os leitores mais novos comportamentos, paradigmas e valores vigentes na sociedade contemporânea. Cumprirá depois ao mediador de leitura, neste caso o professor, encontrar estratégias pedagógico - didácticas que, para além das inerentes ao próprio texto, potenciem a eficácia de recepção das obras na sua leitura possível à luz da multiculturalidade.

3.2- O *corpus* do estudo

O *corpus* do nosso estudo é constituído pelos sete contos inseridos na obra *Contos de Um Mundo com Esperança*, publicada em 2003, pela Texto Editora.

Autor	Título	Editor/Data
Magalhães, Ana Maria Alçada, Isabel	Um pombo curioso	Texto Editora, 2003
Letria, José Jorge	O Homem que ficou sem sono ou a História de um herói contada em português	Texto Editora, 2003
Soares, Luísa Ducla	O umbigo da Umbelina	Texto Editora, 2003
Santos, Margarida Fonseca	Um nome, um sentido	Texto Editora, 2003
Sarabando, Maria Alice N.	Um tribunal na sala de aula	Texto Editora, 2003
Ferro, Maria do Céu	Urpi	Texto Editora, 2003
Araújo, Matilde Rosa	Lua cheia	Texto Editora, 2003

3.3-Descrição dos textos do *Corpus*: os ecos de multiculturalidade

É facto reconhecido que grande parte do trabalho escolar ao nível do estudo do texto se exerce sobre a narrativa. Não cabe neste trabalho discorrer sobre as razões desse facto, mas sim, proceder à análise de algumas narrativas contempladas na obra *Contos de um Mundo com Esperança* (2003). Procedemos assim a uma breve análise destas narrativas que nos são apresentadas por um conjunto de autores portugueses e publicadas pela Texto Editora.

No conto “*Um Pombo Curioso*” (Magalhães e Alçada, 2003), o pombo-correio Pascoal que não gostava de ser como os seus familiares, nem de participar em grandes corridas, atribuía importância a factores bem diferentes. Mas o seu dono insistia que ele fosse igual aos seus familiares,

“- Então Pascoal? Tu pertences a uma família de campeões, se fizeres um esforço podes perfeitamente ser tão rápido como o teu pai e o teu irmão.” (Magalhães e Alçada, 2003:7)

Esta abordagem feita pelo seu dono era algo que o deixava furioso, pois que ideia era aquela do seu dono querer forçá-lo a ser igual ao seu pai e ao seu irmão. É bem evidente que as diferenças não estavam a ser respeitadas,

”Cada um é como é ...”(Magalhães e Alçada, 2003:7)

Foi então que um dia o seu dono ao passear pelos campos se depara com a perda do seu anel de estimação que lhe havia sido deixado pelo seu avô. E é através deste acontecimento algo trágico para o seu dono que Pascoal pôde ser reconhecido pela sua “*diferença*”. Apesar do facto do pombo não gostar de corridas e ser “*diferente*”, era um pombo cheio de grandes qualidades, bem diferente dos outros, nos seus passeios gostava de sobrevoar atento e sem pressa os campos para conhecer zonas cultivadas e zonas de plantas bravias. E foi graças a esta “*diferença*” que ele conseguiu encontrar o anel quando sobrevoou atentamente os campos por onde o seu dono havia passado. É neste momento que o seu dono reconhece a importância da sua *diferença*,

“O dono nem queria acreditar no que os seus olhos viam.

Recolheu a jóia e depois afagou a cabeça do Pascoal com muita ternura e gratidão....És um pombo diferente, as tuas qualidades são outras. E hoje percebi que quanto maior for a diversidade dos meus pombos, maior será a riqueza do meu pombal.” (Magalhães e Alçada, 2003:8)

Podemos constatar, através desta narrativa, que a diferença é benéfica e enriquecedora e que a diferença valoriza, ao contrário daquilo que muitas vezes é reforçado de forma negativa, marginalizando e excluindo da sociedade todos aqueles que são “*diferentes*” quer pela sua cor, quer pelos seus gostos, formas de ser e estar, opções religiosas, políticas, culturais, etc.

Também em “ O homem que ficou sem sono ou a história de um herói contada em português” (Letria, 2003), a história do cônsul português Aristides de Sousa Mendes

é contada na cidade francesa de Bordéus. A sua profissão enquanto cônsul não lhe permitia desobedecer às ordens do regime que se fazia sentir na altura, mas ele enquanto pessoa não podia aceitar a ideia de que alguém pudesse ser perseguido, torturado e morto só por ter ideias políticas diferentes ou outra religião daquela que era imposta pelo regime da época. Ele que fora educado para a tolerância e por isso respeitava os direitos dos outros, era uma pessoa de bem e defensor da paz. É evidente neste conto o tema da diferença de perspectivas políticas e religiosas como motivo de discriminação,

”Pela rádio chegavam notícias... que as tropas de Hitler chegassem também a Bordéus, perseguindo e prendendo judeus e opositores políticos ao regime nazi.” (Letria,2003:12) Três dias chegaram para que o cônsul Aristides de Sousa Mendes abrisse a milhares de refugiados as portas para a liberdade, não estando este incomodado com a diferença quer política quer religiosa dessas pessoas. Importava-se sim com o direito à liberdade de expressão que também as mesmas possuíam, apesar da sua religião ou cor política ser diferente de outros. Ele que era uma pessoa que defendia a igualdade de oportunidades para todos acabou por sofrer essa discriminação, pois ao salvar tantos refugiados veio ele a ser discriminado depois de ter sido descoberto pelos actos que cometera ao salvar outros,

“ ...desobedecendo ...ao regime que ele dirigia. Por isso foi prontamente banido da carreira diplomática e proibido de exercer qualquer actividade profissional, morrendo na miséria,...”. (Letria, 2003:13-14)

No conto” O umbigo da Umbelina” parece-nos que esta narrativa nos apresenta uma menina que descobre como o mundo que a rodeia é diverso, cheio de crianças diferentes, que vivem em distintos meios (rurais, urbanos), com múltiplos problemas, que caracterizam a sociedade contemporânea, onde mais uma vez os direitos não são respeitados. Em primeiro lugar, surge-nos o tema da poluição marítima, como falta de respeito para com o ambiente,

”A rapariga bem tentou tirá-la. Mas qual alga, nem meia alga! Uma pasta de alcatrão estava grudada ao umbigo....Temos de exigir praias limpas! O mar limpo! (Soares, 2003:17)

Quando mais tarde a menina passa pelo campo e encontra os meninos a apanhar batatas, onde os direitos das crianças mais uma vez não estão a ser respeitados, também ela decide apanhar batatas para conseguir algum dinheiro, o que acaba por lhe provocar uma lesão no umbigo. Bem presente encontramos aqui a exploração infantil que apesar de ter diminuído nos últimos anos, existem países onde ainda se pratica. O facto daquelas crianças viverem no mundo rural também é um factor que as condiciona e remete para este tipo de actividades, pois como é do conhecimento comum no meio rural as crianças ocupam o seu tempo com actividades no campo. E por último, surge-nos a falta de espaços verdes, referimo-nos aqui à diferença existente entre o meio rural e o meio urbano em que, tal como verificámos anteriormente, as crianças do meio rural ocupam o seu tempo no trabalho do campo, mas as crianças do meio urbano ocupam o seu tempo a brincar na rua. Aquilo que verificamos neste conto, é que a falta de espaços verdes ou zonas de lazer, para que as crianças possam brincar em segurança, é muito grande. A necessidade de espaços limpos são necessários para que as nossas crianças possam crescer de forma saudável.

O valor do ambiente e da ecologia passou a ser visto não apenas como científico, mas também como social e político. A qualidade de vida passou a valer mais do que a quantidade de produção (Santos, 2005). A relação de harmonia entre as pessoas e o seu meio ambiente começa na comunidade local, pelo que podemos encontrar reflexos desta preocupação no nosso conto “O Umbigo da Umbelina”. Este conto apela ao reconhecimento da importância do meio ambiente para a vida humana, à responsabilidade e à curiosidade, sugere o respeito pelo meio ambiente e a defesa da criação de espaços verdes,

“ Temos de exigir praias limpas! O mar limpo!”

“ As crianças precisam de jardins para brincar”(Soares,2003: 17)

Neste conto encontramos ainda subjacente os direitos das crianças,

“ Que tal se nós lutássemos pelos direitos das crianças? Há quem pense que só temos deveres...”(Soares, 2003:20)

Nas expressões atrás referidas encontramos presentes não só o tema da educação ambiental como também o tema dos direitos das crianças, como por exemplo o direito a ter um espaço para as suas brincadeiras em que não corram perigos,

“Como era bom correr e brincar! Mas, de repente, zás! Apareceu um carro disparado....Atrás, uma camioneta carregada de pedras da calçada despistou-se, embateu na paragem de autocarro....Outra acertou em cheio na cabeça de um rapaz... À volta todos choravam.”...”-Isto não está certo! As crianças precisam de jardins para brincar” (Soares, 2003:19-20).

Apesar de cada vez mais, e felizmente, os direitos das crianças começarem a ser respeitados por todo o Mundo, todos sabemos que muito há ainda por se fazer neste sentido e neste conto isso é bem evidente.

Em mais um conto da mesma obra “Um nome, um sentido” (Santos, 2003) o tema da diferença encontra-se presente, uma vez que o Luís que tinha tudo o que se pode ter, como uma casa, uma cama, comida quente, uma família,...não eram factores suficientes para lhe preencher o vazio que lhe assoberbava os dias, enquanto que para o “Tanto Faz”, alcunha atribuída a outra personagem, todos esses bens eram secundários,

“Aos olhos das outras pessoas, havia coisas que ao Tanto Faz (...) faziam muita falta, muito mais falta!, como uma casa, uma cama, comida quente, uma família ...Mas ao Tanto Faz , isso era secundário.” (Santos, 2003:22)

Mais importante que tudo isso, o que lhe fazia mesmo falta era um nome como as outras pessoas tinham,

”Aquilo que lhe fazia mais falta era, sem dúvida, ter um nome como as outras pessoas.” (Santos, 2003:22)

É bem evidente o sofrimento de alguém que perante uma sociedade passa despercebido, onde nem sequer o seu nome é ouvido como chamamento, onde o anonimato é manifesto. Deste modo, apercebemo-nos que através do encontro entre estes dois rapazes surge uma amizade resultado das diferenças que os separava e que por fim os uniu. Podemos talvez inferir que os bens materiais que tantos anseiam vir a ter, não são

mais valiosos na vida de qualquer pessoa que a sua própria identidade, que a identifica perante uma sociedade. Hoje, cada vez mais se vive numa sociedade de anonimato em que pessoas da mesma rua, do mesmo bairro não se conhecem, em que o facto de se viver em locais rodeados de muita gente não leva a que a pessoa se sinta acompanhada, pois cada vez mais se vive isolado dentro daquela que é a sua própria vida.

Em relação ao conto “ Um tribunal na sala de aula” (Sarabando, 2003), notamos que a discriminação pode começar nas idades mais tenras, dentro da própria sala de aula, entre colegas de raças diferentes, estando este aspecto aqui bem patente. Esta narrativa faz a denúncia de problemas de discriminação, precisamente entre os alunos. Numa sala de aula, onde tudo parecia decorrer normalmente, algo se passava e só um professor era conhecedor do caso. Na entrega de um teste, numa determinada turma, o professor entra com cara de caso. Mas como era hábito ele não deixar que nenhuma aula começasse sem que a balbúrdia terminasse, não era caso para admiração. Apesar da maneira de ser especial daquele professor ele nunca discriminava um aluno e fazia com que todos conseguissem obter sucesso no aproveitamento, demonstrando igual preocupação com os gostos e dificuldades dos seus alunos, “Um professor «chato». Contudo, nunca deixava dúvidas por esclarecer nem pormenores por explicar, cheio de paciência. Além disso, se nos encontrava na rua ou no supermercado, cumprimentava com afabilidade, parava a conversar para se inteirar dos nossos hobbies” (Sarabando, 2003:28).

Tudo se complica quando seis dos testes, dois a dois tinham respostas exactamente iguais, o que levou o professor a pensar que entre os pares algum aluno tinha copiado, levando a que não os classificasse. E, é aqui que surge a discriminação entre os alunos daquela turma, quando o professor inicia a correcção do mesmo levando a que os alunos em causa lessem as suas respostas. Começa então entre eles a acusação de quem copiou por quem,

“- Eu não copiei! – protestou por sua vez a Raquel,...” “ Eu acho que foi o Ivan que copiou pela Raquel porque o Ivan é estrangeiro e os estrangeiros sabem menos português.” (Sarabando,2003:31)

Encontramos nesta resposta explícita o tópico da discriminação porque se pertence a uma nacionalidade diferente.

A promoção de uma educação multicultural: O papel da literatura infantil

“ Na minha opinião foi Carlos que copiou por Alexandre. Os ciganos, como o Carlos, usam uma língua meio espanhola, se calhar têm mais tentação de olhar para o lado a ver como é.”(Sarabando: 2003:32)

Mais uma vez encontramos bem visível na resposta do aluno a forma como se discrimina pela diferença de etnia e cultura, ou de raça, como na citação seguinte,

“ – Stôr ! Eu tenho quase a certeza que foi o Jorge quem copiou pela Isabel. Ela é que é boa aluna, tira muitos Elevados. Além disso ele é preto, também fala diferente de nós.”(Sarabando,2003: 32)

O que se encontra presente nesta narrativa é o preconceito tido por parte de cada um dos alunos que acusou o seu colega. Muitas vezes o preconceito encontra-se oculto, escondido, e é nos momentos de pressão que se evidencia,

“E escreveu: T.P.C. procurar o significado da palavra preconceito. Achámos um pouco estranho. O que é que aquilo teria haver com o teste.” (Sarabando,2003:33)

Esta foi a solução encontrada por aquele professor de modo a resolver um conflito existente entre colegas, motivado pela não aceitação do Outro.

Na narrativa “Urpi”(Ferro, 2003) uma menina de oito, com olhos brilhantes como estrelas e umas longas tranças pretas gostava muito de brincar tal como todos os meninos. Mas a vida desta menina era bem diferente, pois ela tinha muito pouco tempo para o fazer, porque tinha de cuidar do rebanho, fiar a lã, ajudar os pais no trabalho do campo, cuidar da casa... e por vezes ainda cuidava do irmão. Apesar de todos sabermos que felizmente hoje em dia o trabalho infantil não é permitido, é do conhecimento comum que nalguns casos isso acontece no seio familiar, onde pelas mais diversas razões o mesmo se aplica. Mas esta menina “movia-se” por um grande sonho, o de aprender a ler e a escrever, mas sem escola como iria ela fazê-lo? Além deste sonho ela desejava ser feliz, ter amor, uma família e a paz.

“Não tenho bem a certeza...mas acho que primeiro que tudo, precisamos de amar e ser amados...sabermos onde nascemos e quem é a nossa família...de termos que comer, uma escola onde aprender, tempo para brincar e sonhar...termos quem nos oiça, nos trate quando estamos doentes...sermos protegidos quando há perigo...vivermos sem

discussões, sem guerras, num ambiente saudável, cheio de carinho e paz!” (Ferro, 2003:39)

Deste modo, esta narrativa alerta os jovens para a realidade da falta de respeito pelas crianças e da exploração infantil que ainda está presente nas nossas sociedades, conjuntamente com a realidade do abandono escolar devido às mais diversas razões. Sintomático, nesta narrativa, é a chamada de atenção para os direitos das crianças, atropelados e desrespeitados em todos os continentes, perspectiva que nos é dada pela viagem, em sonhos, de Urpi no dorso de um lama. Contudo, este conto termina com uma exortação para que cada uma delas conheça os seus direitos e assuma a sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa, mais solidária, mais fraterna, onde os direitos das crianças serão uma realidade ao nível planetário,

“ ...E aqui começa outra história: a de uma vida nova, cheia de esperança para todas as crianças de todos os cantos do mundo!

Ajuda a Urpi e faz também a tua parte!

Tal como ela, também podes ir tão longe quanto a imaginação e o tamanho da tua vontade de fazer uma vida melhor para todos!

Há um bocadinho do mundo, da vida, que é responsabilidade tua: um dia vais descobrir qual é!

Conhece os teus direitos e luta por eles.

Não te esqueças também de defender os direitos de todas as crianças do mundo!”

(Ferro, 2003:42)

Queremos ainda chamar a atenção para a possibilidade que esta narrativa encerra, no que respeita à descoberta e possível conhecimento de outro país, o Peru, com as suas realidades, culturas, religiões, raças, línguas, costumes e tradições, naquilo que pode ser um diálogo multicultural para as crianças leitoras.

Por último, no conto “ Lua Cheia “(Araújo,2003), a D. Amélia, uma avó como tantas outras que por aí existem, encontrava-se agarrada às suas raízes, ao local onde nascera, facto esse que a deixaria por ali ficar sozinha,

“Sozinha. Enviuvara há muitos anos.”(Araújo, 2003:44),

se não fosse a companhia do seu cão Faísca. Apesar de ter família, filhos, filhas, genros, noras e netos, todos eles saíram daquele monte procurando uma vida melhor. Apesar da distância física que a separava da sua família, a mesma encontrava-se bem perto, pois não havia dia em que não tivesse um telefonema para o seu telemóvel de algum membro da sua família. E como sempre a sua resposta era igual, que com ela estava tudo bem, e que não havia razão para se preocuparem pois não lhe faltava nada,

“- Estou bem, filho.

- Estou bem, filha.

- Não me falta nada! Nada. Ou faltava?”(Araújo, 2003:44)

Ou talvez lhe faltasse a companhia física que se encontrava distante. Hoje cada vez mais este fenómeno acontece sobretudo nas zonas interiores onde a população jovem sai à procura de melhores condições de vida, restando apenas a população envelhecida, esquecida no tempo, lembrada apenas através de um simples telefonema que parece anular a distância entre as pessoas, mas que ao mesmo tempo as deixa igualmente sós.

D. Amélia vivia sentada à soleira da porta onde por vezes adormecia sonhando com o seu passado, agarrada a recordações, lembrando-se de tanta coisa que havia vivido,

“ Na verdade à avó não lhe faltava nada. Até umas dorezinhas reumáticas da velhice.”(Araújo, 2003:45).

E desta forma passava o seu tempo, Inverno após Inverno e entre o intervalo sentada à soleira da porta sonhando com a sua infância, o seu telemóvel tocava, e ela muito atarantada atendia continuando a dizer que tudo estava bem e que não existia razão para se preocuparem.

Encontramos aqui o exemplo que retrata muito bem a nossa sociedade de hoje, o envelhecimento de pessoas que vão ficando esquecidas no tempo e nos lugares onde nasceram, ligadas às recordações de uma infância já vivida e votadas do abandono, pelo menos em termos físicos, pela sua família mais chegada.

Este conto retrata ainda a dicotomia mundo rural/ mundo urbano, sofrendo o mundo rural uma discriminação negativa em relação ao mundo das cidades, na medida em que

é votado do abandono, ao esquecimento, desde logo pelos próprios indivíduos que emigram para a cidade, desinvestindo no campo.

3.4- Temas de natureza multicultural

Actualmente, a literatura infantil abandonou a reserva em relação a determinados temas e exerce a sua função educativa de outro modo, mergulhando as crianças em todo o tipo de problemas e conflitos, tentando simultaneamente oferecer-lhes instrumentos capazes para que os possam superar (Colomer, 1998 apud Balça, 2004). Apesar de muitos autores partirem para esta defesa, outros há que não concordam plenamente com a presença de determinados temas na literatura infantil, interrogando-se sobre a legitimidade da sua abordagem (Alçada, 1999 apud Balça, 2004).

Numa altura em que tanto se fala de crise de valores, fala-se de crise do ambiente, de crise da objectividade, de crise católica, entre outros, a defesa dos valores torna-se a expressão encantatória de um regresso às tradições culturais que permitem a uma sociedade premunir-se contra o afundamento da moral. Está a perder-se o elo social tradicional, a credibilidade, como se houvesse de um lado aqueles que definem os factos e do outro os que definem os valores. A invocação do valor parece depender das oportunidades políticas. O político, o religioso, a escola, a família, a ética entraram em crise. À escola de hoje tudo é pedido que se ensine a ler, a escrever, a contar, mas essencialmente que se transmitam valores. A forma como fazê-lo cabe ao professor discernir, recorrendo a todas as estratégias possíveis e imagináveis.

É objectivo do primeiro ciclo do ensino básico levar a criança a localizar acontecimentos da sua história local e nacional. Para além do passado histórico, da nossa identidade também fazem parte o património e toda a riqueza cultural do povo. A literatura é uma das expressões da vida interior de um povo e por isso um dos seus maiores objectivos é ajudar a estabelecer a identidade desse povo. A literatura portuguesa não difere nisso das outras literaturas. Ora toda a cultura humana se situa a si própria por oposição, por comparação a outras culturas:

“(...) Por isso o estudo da representação do Outro, da Alteridade, da qualidade do que é distinto, se torna inseparável do estudo da identidade”(Blockeel, 2001:290).

A identidade implica a consciência de um quadro de valores, maneiras particulares de ser, ao nível de grupos familiares, étnicos ou nacionais.

A identidade nacional é o processo pelo qual um grupo social, com laços de consanguinidade, cidadania e solidariedade, partilha interesses e projectos comuns. A valorização de uma identidade passa pelo conhecimento dos alicerces da história, pelo sentido de pertença a uma terra e a um povo (Cardoso, 1996). A narrativa pode de certa forma ajudar a desenvolver a memória, sugerindo valores, possibilitando o enriquecimento cultural, educando para a sensibilidade, dando à criança riqueza de linguagem e versatilidade.

As crianças entre os três e os seis / sete anos acreditam nas maravilhas. E vivem com elas. Estão completamente disponíveis.

Tal como nos propusemos inicialmente, pretendemos analisar neste momento que temas se veiculam no *corpus* do nosso estudo.

Deste modo começamos por abordar alguns dos temas presentes no *corpus* do nosso estudo, e destacamos entre outros a presença de temas denominados temas transversais, que segundo as competências essenciais do *Currículo Nacional do Ensino Básico* fazem parte integrante do currículo. Passamos assim a enumerá-los como por exemplo, a educação para os direitos humanos, a educação ambiental, a educação para a saúde e o bem-estar, a igualdade de oportunidades.

Assim ao efectuarmos a análise do nosso *corpus* podemos constatar o quanto é possível ajudar na formação multicultural das crianças, transmitindo-lhes valores.

● **Discriminação racial, política e religiosa**

O conto de José Jorge Letria “ Um homem que ficou sem sono ou a História de um herói contada em português” é exemplo de discriminação por parte de um ditador, de seu nome Hitler, que discriminava todos aqueles que tinham uma religião diferente da sua e ideais políticos diferentes dos seus. Como tal, perseguia e inclusivamente mandava torturar todos aqueles que tivessem diferentes formas de pensar e agir, originando assim um clima de opressão e inclusivamente de guerra, provocando a desordem e a instabilidade, não promovendo ambientes de estabilidade e de paz,

Mas o cônsul Aristides Sousa Mendes(...) era pessoa de bem e defensor da paz. Não podia aceitar a ideia de que alguém pudesse ser perseguido, torturado ou morto só por ter ideias políticas diferentes ou outra religião”(Letria,2003:11)

Paz! Palavra pequenina que tanto nos diz. Pode ser o estado de um país que não está na guerra,

“ Portugal e Espanha, governados por ditadores como Hitler, o senhor da Alemanha, não tinham entrando na guerra e iriam manter-se à margem dela...”(Letria, 2003:11),

pode ser repouso, silêncio, tranquilidade da alma, sossego, união e concórdia. Para a encontrarmos e fazê-la perdurar é muitas vezes necessária a força de todos e com ela destruir uma outra palavra, dita com outras letras, letras de guerra...

Há 54 anos, o documento que tem orientado os debates e acções no âmbito da sociedade civil e dos Estados é a Declaração Universal dos Direitos Humanos que foi adoptada pela ONU – Organização das Nações Unidas, em 10/ 12/ 1948. Esta declaração proclama:

“ (...) a fim de que tanto os indivíduos como as instituições, inspirando-se constantemente na declaração, promovam mediante os ensinamentos e a educação, o respeito aos direitos e liberdades, e assegurem, por medidas progressivas de carácter nacional e internacional, o seu reconhecimento e aplicação universal e efectiva, tanto entre os povos dos Estados membros como entre os dos territórios colocados sob sua jurisdição”. <http://portal.unesco.org.br/>

A lista de considerandos e artigos que compõem a Declaração Universal dos Direitos Humanos é enorme, apontando para os direitos fundamentais de todas as pessoas, independentemente de sexo, raça, classe social ou orientação sexual. Embora tenham sido mais recentemente incorporados os grupos discriminados ou que vivem em extrema situação de desvantagem social, económica ou cultural, mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, portadores de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e migrantes, refugiados, portadores de HIV, crianças e adolescentes já são alvo de políticas de acções inclusivas.

É inegável a importância da Declaração Universal como instrumento político - administrativo, pois através dela foram estabelecidos os princípios básicos e a pauta política de diversas nações do mundo, interferindo em mais de cinquenta constituições promulgadas nos últimos anos.

Um outro momento de debate sobre os direitos humanos em âmbito internacional foi em 1993, em Viena, onde se realizou a Conferência Mundial dos Direitos Humanos, que ratifica e actualiza o conteúdo da Declaração. Apesar dos eventos políticos, o Direito Humano não tem sido reconhecido de forma a fazer cumprir efectivamente a igualdade entre os povos. Nos últimos tempos, tem havido fortes apelos visando mais respeito às diferenças, tem havido novas formas de enfrentar as desigualdades entre os povos, culturas, etnias, sexo, gerações, entre outros.

Falar de igualdade é falar contra discriminações de género, de nascimento, classe, cultura e/ou cor. No conto “ Um tribunal na sala de aula” de Maria Alice N. Sarabando fala-se claramente de racismo. Com Boaventura de Sousa Santos percebemos também que

“Temos o direito de ser iguais, quando a diferença nos inferioriza, e de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza “ (Santos 2005:52),

como nos mostram as seguintes expressões:

“ Eu acho que foi o Ivan que copiou pela Raquel porque o Ivan é estrangeiro e os estrangeiros sabem menos Português.

- Eu sou estrangeiro mas sei quase tanto Português como tu(...).

- Na minha opinião foi o Carlos que copiou pelo Alexandre.

Os ciganos, como o Carlos, usam uma língua meio espanhola, e se calhar têm mais tentação de olhar para o lado a ver como é. -sugriu o Marco.(...)

- Stôr! Eu tenho quase a certeza que foi o Jorge quem copiou pela Isabel. Ela é que é boa aluna, tira muitos Elevados. Além disso ele é preto, também fala diferente de nós.(...)

- Ser preto não é para aqui chamado.” (Sarabando, 2003:31).

“*Respeito pela diferença*” não deve ser confundido com indiferença, ou desconsideração, em relação às desigualdades socialmente construídas. Este princípio deve ser retomado, problematizado, a cada nova situação.

Mais ainda seria dizer: entender as diferenças como possibilidades de escolhas para movimentos de opiniões, acções, grupos sociais. Noutras palavras: o convívio com as diferenças entendido como grande produtor de conhecimentos e, talvez, liberdades.

• **Discriminação etária: a infância e a velhice**

O trabalho infantil, o abandono e o insucesso escolar, as situações de risco em que vive um número elevado de crianças, são de facto, o resultado de uma realidade social caracterizada pelo agravamento dos factores de pobreza e exclusão social, em consequência de políticas que agravam o fosso entre a pobreza e riqueza, as assimetrias regionais e as condições de vida de milhares de famílias portuguesas.

Segundo o relatório da UNICEF (2005), Portugal apresenta, na faixa etária das crianças e jovens com menos de 18 anos, uma taxa de pobreza superior à média dos 25 países da OCDE. É necessária a garantia de uma efectiva igualdade de oportunidades, um verdadeiro combate à pobreza, o reforço e a defesa dos direitos humanos e um inequívoco respeito pelos direitos das crianças e dos jovens, nomeadamente o seu fundamental direito à educação e à cultura, na perspectiva da sua formação integral e harmoniosa enquanto seres humanos (Nogueira, 2007).

Através do conto “o Umbigo de Umbelina”(Soares, 2003) podemos constatar a presença de exploração de crianças através do trabalho infantil,

“Encontraram uns miúdos apanharem batatas.

Queres trabalhar também perguntaram eles. – Umas moedinhas dão sempre jeito”
(Soares, 2003:17)

Ainda relativamente ao tema da exploração infantil encontramos-lo também no conto “Urpi”.

“ – É verdade, ando a trabalhar muito, é preciso... mas pior é não haver escola onde eu possa aprender coisas novas e brincar com os meus amigos!... Não me parece nada justo!” (Ferro, 2003:38)

No caso específico deste conto retrata-se a realidade do Peru, país esse que só por si nos remete para determinadas especificidades, território de várias culturas pré-colombianas, que desde essa época foi centro de várias civilizações, no qual ainda hoje predominam várias culturas. Aqui a maioria das pessoas vive da agricultura como os seus antepassados faziam, também têm rebanhos de ovelhas, lamas e alpacas e aqui o trabalho infantil é necessário,

“...é preciso que todos trabalhemos para não passarmos fome”(Ferro , 2003:38).

Além do trabalho infantil, neste conto encontramos outros problemas para o desenvolvimento equilibrado de qualquer criança,

“ Quero tempo para brincar...uma escola onde aprender...quero saber que me podem socorrer depressa quando adoecer ou tiver um acidente...essas coisas!...será que noutras aldeias do mundo há crianças que se queixam como eu?...” (Ferro, 2003:39)

Relativamente ao conto “Lua Cheia”(Araújo, 2003), encontramos bem retratado o tema da velhice. A partir dessas representações das pessoas idosas, constrói-se um imaginário social em que a velhice se associa às perdas a ela relacionadas,

“Sozinha. Enviuvara há muitos anos.”(Araújo, 2003:44)

ou transmite bondade e candura,

“ E Amélia sabia colher a felicidade...”(Araújo, 2003:45),

mantendo uma relação muito próxima com a infância,

“Sentava-se à soleira da porta e de tanta coisa se lembrava! (...) De quando era menina, andava descalça...” (Araújo, 2003:45).

De um modo geral, tomando por base o *corpus* estudado, constata-se que os valores apresentados pela literatura infantil reflectem-se na formação de uma representação com conotações positivas. Contos que criam estereótipos da velhice sempre feliz e sem problemas não levam a uma visão crítica do que representa a velhice para a sociedade. Mesmo com a falta de respeito com que muitas vezes se trata a velhice, crê-se que é imprescindível resgatar o papel social da chamada terceira idade. Para isso, a literatura infantil oferece à criança sensibilidade para conciliar os problemas reais vividos nessa fase da vida com a fantasia, indispensável ao universo infantil,

“A velhice é um tema antigo e recorrente na literatura infantil, entretanto esse momento da vida não é representada da mesma maneira, sendo influenciada por factores sociais, culturais, políticos e, principalmente, económicos. Por estar retratada de forma multifacetada, o tema torna-se de grande potencial para estudos que investiguem as diferentes representações de senilidade nos textos literários” (Moscovici, 1978:35).

As pessoas também criam representações individuais, que podem ratificar ou não as representações socialmente construídas. Por conta disso, deve-se entender os leitores como seres críticos e aptos à assimilação e também à mudança em relação a esses paradigmas sociais.

Na literatura, as representações podem ser consideradas como produção cultural, na medida em que realçam os signos de uma sociedade e determinam limites entre o desejável e o indesejável. Com essa dimensão, percebe-se a íntima relação entre palavra e poder, porque as representações sociais podem manter e/ou reforçar uma posição determinada por um grupo específico dominante ou até mesmo transformá-las.

O conceito de velhice depende de vários factores, claramente de referencial social e psicológico. A humanidade, pelo seu ideal de eterna juventude, acaba por dividir a vida em ser mais ou menos jovem, negando a velhice e evitando-a. A população mundial idosa tem crescido de modo significativo, redesenhando o perfil etário de alguns países e, conseqüentemente, promovendo adaptações sociais necessárias. Em função da crescente preocupação com a velhice, as obras literárias espelham a pluralidade de papéis sociais assumidos pela chamada terceira idade.

● Igualdade e Diversidade

Numa sociedade onde cada vez mais se perde a tutela da tradição, instala-se uma crise de valores que tende a dar lugar a uma crise de identidade pessoal e cultural.

Deste modo através do nosso conto “ Um nome, Um sentido”(Santos, 2003) podemos constatar tal fenómeno, pois para o “Tanto Faz”, personagem do nosso conto, podemos verificar que nada era mais importante que possuir uma identidade, um nome, sendo tudo o resto insignificante,

“ Aquilo que lhe fazia mais falta era, sem dúvida ter um nome como as outras pessoas. Ouvia na rua nomes soltos, chamamentos, e sentia um vazio no coração.” (Santos, 2003:22)

Esse vazio por si faz parte como tantos outros da sociedade em que hoje coabitamos, portadora de um desenraizamento climático, histórico, ambiental, habitacional, mas principalmente social e cultural. Em contrapartida também o outro personagem do nosso conto, o Luís, apesar de possuir todos os bens materiais que o “ Tanto Faz” não possuía, também ele sentia um vazio,

“ Já com o Luís, era diferente. Ele sentia um vazio tal como o Tanto Faz...” “Podia dizer-se que tinha tudo, de facto, mas era o vazio que o preocupava.”. (Santos, 2003:23)

É evidente que neste caso não era um vazio de bens materiais, nem de nome, mas talvez um vazio de relação e de amizade,

“Olhava para os cães rafeiros (...) tinha uma certa inveja deles. Eles pareciam ter amigos em cada esquina e um objectivo para cada minuto!”(Santos, 2003:23)

Um amigo é alguém com quem se partilha sentimentos e segredos, segundo Newcamb e Bagwell (1995) a amizade forma-se pelas muitas experiências positivas que duas crianças têm uma com a outra. Para Alexandre O'Neill, “Amigo” é um sorriso,

“Foi então que uma coisa mágica aconteceu. De trás de uma pedra, sem que nenhum deles tivesse tido tempo de reagir, saiu uma coisa forte, que soltou as mãos do medo e os uniu com laços que não têm nome, mas que preenchem vazios. E foi assim que exploraram a gruta, que voltaram a trazer o sorriso para a cara, que descobriram todos os segredos que conseguiram inventar. Afinal a gruta estava cheia de coisas para serem inventadas!

Quando os meninos saíram da gruta, o Tanto Faz chamava-se Luís II e o Sei Lá era um Luís cheio de qualquer coisa muito poderosa e bonita.” Há quem lhe chame amizade”. (Santos, 2003:25).

As amizades ajudam as crianças a sentirem-se bem em relação a si mesmas, a tornarem-se mais sensíveis, mais leais e fiéis, mais capazes de respeitar e serem respeitadas.

Aprender a conviver com a diferença e aceitar a diversidade é um desafio actual e importante para a sociedade e para as pessoas. Procura-se pela narrativa estimular a inter/ multiculturalidade e a tolerância, como no conto de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada “ Um pombo curioso”,

“És um pombo diferente, as tuas qualidades são outras. E hoje percebi que quanto maior for a diversidade dos meus pombos, maior será a riqueza do meu pombal” (Magalhães e Alçada, 2003:8)

Igualdade,

“Que ideia forçá-lo a ser igual ao pai e ao irmão” ,

e desigualdade,

“Cada um é como é” (Magalhães e Alçada, 2003:7),

resultam de relações de poder entre diferentes características culturais, étnicas, sócio - económicas e religiosas.

A promoção de uma educação multicultural: O papel da literatura infantil

Mas “ diversificar é preciso”, a diversidade cultural é, em certo sentido, o próprio reflexo da necessidade abrangente da múltipla diversidade da vida na Natureza, a fim de que essa possa, como um todo, renovar-se e sobreviver. A cultura é a “natureza” do homem. A diversidade cultural pode ser vista, por conseguinte, como a nossa “ biodiversidade” aquela que deveríamos preservar, se não quisermos enfraquecer um mundo globalizado que seria despromovido dos conteúdos, valores, símbolos e identidades que nos dizem intimamente respeito (<http://portalunesco.org.br>).

Conclusões

Conclusões

Ao longo deste estudo fomos encontrando algumas respostas para as questões que inicialmente nos tínhamos colocado, questões estas como - se a literatura infantil poderia contribuir para a promoção de uma educação multicultural entre crianças; - que comportamentos e paradigmas estas narrativas e os paratextos presentes nas obras transmitiam aos seus jovens leitores; - e de que forma contribuía para a sua formação global.

Partimos da hipótese de que os livros multiculturais, segundo Leite e Rodrigues (2000), são aqueles que veiculam mensagens e que revelam o cuidado com a valorização e o respeito pelas culturas na sua diversidade, tendo alguns deles intenções claramente pedagógicas. Estes ajudam na produção/ reprodução da cultura, vigente na sociedade. Regidos pelas regras da hipótese de que a narrativa literária para crianças é também um veículo de comportamentos, de valores e de modelos vigentes na sociedade, acreditamos que esta contribui por isso para a formação da consciência social da criança. Estas narrativas apresentam ainda conjuntamente com os valores estéticos e os valores literários, um pendor pedagógico evidente, no sentido de promover um leitor multicultural e um cidadão atento ao Outro.

Deste modo o nosso objectivo era demonstrar que os paratextos e as narrativas presentes em *Contos de Um Mundo com Esperança* tinham em si um forte potencial educativo.

Assim, tentámos demonstrar que estas narrativas apresentam preocupações formativas, tendo em conta que através delas se veiculam para as crianças leitoras valores, vigentes na sociedade, procurando-se formar crianças leitoras que respeitem e actuem dentro desses valores.

Na verdade, estas narrativas fazem a denúncia e a crítica a problemas da sociedade actual, transmitindo-se através delas e para as crianças, uma mensagem de esperança num mundo melhor, materializada na promoção de valores, como o respeito pelo Outro e a aceitação do Outro, a tolerância, a solidariedade e a amizade. O itinerário educativo, que ressalva da leitura destas narrativas, aponta para uma educação para os direitos humanos. Em muitas destas narrativas promove-se uma educação multicultural, que se consubstancia numa educação multirracal, numa educação para o direito à

diversidade e para a igualdade entre os seres humanos, numa educação ambiental, no fundo, numa educação para a cidadania.

O acto de contar histórias pode ser prática corrente dentro da sala de aula, mas talvez nem sempre seja efectuado de uma forma crítica. A leitura de narrativas deve ser acompanhada por uma atitude reflexiva e analítica das mensagens que veiculam, o que poderá concorrer para a configuração de práticas inovadoras. O presente estudo pretende contribuir para o desenvolvimento quer nas crianças quer nos agentes educativos, da capacidade de leitura crítica das mensagens explícitas e ocultas veiculadas pelas narrativas, que poderão certamente constituir-se como um recurso pedagógico ímpar, na promoção de uma educação multicultural entre os mais novos.

Bibliografia

Bibliografia Activa

AA. VV. (2003) *Contos de um Mundo com Esperança*. Texto Editora.

Bibliografia

AZEVEDO, F. (2006a) *Literatura Infantil e Leitores. Da teoria às práticas*, Braga: Instituto de Estudos da Criança/ Universidade do Minho

AZEVEDO, F. (2006b) Educar para a Literacia: Para uma Visão Global e Integradora da Língua Materna. *Língua materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel

BALÇA, A. (2003) “Somos todos irmãos, somos todos diferentes”- A narrativa infanto-juvenil como meio de promover uma educação multicultural. *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

BALÇA, A. (2004) *A Finalidade educativa das narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Évora: Universidade de Évora.

BALÇA, A. (2006) A Promoção de uma Educação Multicultural Através da Literatura Infantil e Juvenil. *Língua materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel

BALÇA, Ângela (2007) Formar leitores literários: contributos para uma perspectiva global. *Lectura y Universidad*, Badajoz: Universidad de Extremadura.

BANKS, J. (1986). Multicultural education: development, paradigms and goals. *Multicultural education in Western societies*. London: Reinhart and Winston.

A promoção de uma educação multicultural: O papel da literatura infantil

BARRETO, A. (2002) *Dicionário de Literatura Infantil*. Porto: Campo das Letras

BARBOSA, J. (1996). Currículos para a diversidade Cultural: do debate teórico à prática. *Inovação, IIE*, vol.9, nº 1 e 2.

BASTOS, G. (1999) *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta

BLOCKEEL, F. (2001) *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*, Lisboa: Caminho

CAMPOS, S. (2006) *Ecos do passado pela voz de Ana Saldanha. Revisitar a memória de alguns contos dos Irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen*. Dissertação de Mestrado. IEC/ Universidade do Minho

CARDOSO, C. (1996). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas reflexivas*. Porto: Texto Editora

CARRILHO, M. (Janeiro,1995). A invenção do relativismo. *Público*, p.28, 19 de Janeiro.

CERVERA, J. (1992) *Teoria de la Literatura Infantil*, Bilbao: Ediciones Mensajero

COELHO, J. P. (1960) *Dicionário das Literaturas Portuguesa, Galega e Brasileira*. Livraria Figueirinhas

COELHO, N. (2000) *Literatura Infantil: teoria, análise didática*. São Paulo: Moderna

COLOMER, T. (1998) *La formación del lector literário. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

COLOMER, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid : Síntesis Educación.

A promoção de uma educação multicultural: O papel da literatura infantil

COSTA, E. (1993). O povo Cigano em Portugal: contributo para o seu conhecimento, escola e sociedade Multicultural. *Entreculturas*. Lisboa: Ministério da Educação.

CUBERO, R. e MODERO, M.(1995) Relações sociais nos anos escolares: Família, Escola, Colegas. *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia Evolutiva*. Vol. I. Porto Alegre: Artes Médicas

DELORS, J. (1999). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação*. Lisboa: Edições Asa.

DIOGO, A. (1994) *Literatura Infantil. História, Teoria, Interpretações*, Porto: Porto Editora

DURAN, T. e COLOMER, T. (2001) La literatura en la etapa de educación infantil. *Didáctica de la lengua en la educación infantil*, Madrid: Editorial Síntesis.

FORD, J. (1989) *Amar uma criança. Dicas para expressar o afecto*. Agora Editora

FREIRE, P. (1972) Somos tão diferentes que somos quase iguais. *Aprender*.

GOMES, J. A. (1998) *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*, Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas

HWANG, G. (1993). *Liberal education in a multicultural society*. University of London , King's College: unpublished PhD thesis.

ITURRA, R. (1990) *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa:Echer

JOLIBERT, J. (1994) *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, Lei nº 46/86, 14 Outubro

LEITE, C. e RODRIGUES, M. (2000) *Contar um conto, acrescentar um ponto - Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

LEMOS, E. (1972) *A literatura infantil em Portugal*, Lisboa: Ministério da Educação Nacional

LLORENS GARCIA, R. (2000) *Literatura infantil y valores. Puertas a la lectura*. Universidad de Extremadura, Vicerrectorado de Acción Cultural, Seminario Interfacultativo de Lectura, nº9-10.

LLUCH, G. (2003), *Análises de narrativas infantiles y juveniles*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – la Mancha.

LLUCH, G. (2006), *Para Uma Seleção Adequada Do Livro: Das Capas Ao Estilo Da Literatura Comercial. Língua materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa:Lidel

LYNCH, J. (1989) International interdependence. Swanns contribution. *Education for all: a landmark in pluralism*. London: Falmer Press

MAGALHÃES, A (1998). Educação Intercultural no Ensino Aprendizagem. *O professor*. nº 59, III, Janeiro- Março, 35-39.

MESQUITA, A. (s/d) A Estética da Recepção na Literatura Infantil. <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/armindo1rtf> (Sítio consultado em 12/7/2007: 1-10).

MONTEIRO, S. (2007) *O fio e a trama – a criança nas malhas do poder ou “ A cigarra e a formiga”*: contribuição para a construção da identidade social. Dissertação de Mestrado. Braga: IEC / Universidade do Minho.

MOSCOVICI, S. (1978) *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zhar

NEWCAMB, A. F., BAGWEL, C. L. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. *The company they keep: friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: University Press

O' NEILL, Alexandre (2006) *Poemas do Mundo*. Portugal Mundo

PIRES, M. (1982) *História da Literatura Infantil*, Lisboa: Vega

ROCHA, N. (2001) *Breve história da literatura para crianças em Portugal. Nova edição actualizada até ao ano 2000*. Lisboa: Editorial Caminho

SALDANHA, A. (2005) Para que idade é?. *No Banco do Sul as Cores dos Livros*, Lisboa: Caminho

SANTOS, B. S. (2005) *Um Discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento

SHAVIT, Z. (2003) *Poética da literatura para crianças*, Lisboa: Editorial Caminho

SORIANO, M. (1975), *Guide de Littérature por la Jeunesse*, Paris: Flammarion

SOUTA, L (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Setúbal: Profedições Lda.

STOER, S. (1994). Construindo a escola democrática através do campo de recontextualização pedagógica. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº1.

TABOADA (1992) Dialogar y el Descubrir. *Manual del Instructor Comunitario Nivel III*. Consejo Nacional de Fomento Educativo

TAYLOR, C. (1994). *Multiculturalismo*. Almada: Instituto Piaget.

TAVARES, M.(1987) *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal. Uma Abordagem Antropológica da Educação*. Almada: Instituto Piaget.

TORRES, M. (1997). Do Monoculturalismo à Interculturalidade. *Diálogo Entreculturas*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, nº 20.

TURNER, T. (1994). Anthropology and multiculturalism: what is anthropology that multiculturalists should do mindful of it?, *Multiculturalism: a critical reader*. Cambridge: Blackwell Ltd. Zec

UNESCO (1978) *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*.

VALE, F. (1994) *A Literatura Infantil de Língua Portuguesa - João de Deus e Monteiro Lobato*, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus

VILA NOVA, S.(1981). *Introdução à sociologia*, S. Paulo: Editora Atlas, S.A

ZEC, P. (1980). Multicultural education: what kind of realitivism is possible?. *Journal of Philosophy of education*, nº 77.

ZILBERMAN, Regina (1985) *A Literatura Infantil na Escola*, São Paulo: Global Editora

ANEXOS

FICHA TÉCNICA

TÍTULO Contos de um Munco com Esperança

AUTORES Ana Maria Magalhães e Isabel Alcáida, José Jorge Letria,
Luísa Duclia Soares, Margarida Fonseca Santos,
Maria Alice N. Sarabando, Maria do Céu Ferro,
Matilde Rosa Araújo

EDITOR TEXTO EDITORA, LDA.

ILUSTRAÇÃO CRIATIVA Joana Gomes (capa e miolo)

DESIGN GRÁFICO SECTOR CRIATIVO TEXTO
Fátima Buco (projecto gráfico / capa)

PAGINAÇÃO SECTOR DE PAGINAÇÃO TEXTO

FOTOLITO SECTOR DE ESTÚDIO GRÁFICO TEXTO

MONTAGEM SECTOR DE MONTAGEM TEXTO

IMPRESSÃO
E ACABAMENTOS NORPRINT ARTES GRÁFICAS S.A.

MORADAS

LISBOA

Estrada de Paço de Arcos, n.º 66 e 66-A • 2735-336 CACÉM

☎ 21 427 22 00

PORTO

Rua Damião de Góis, n.º 45 • 4050-225 PORTO

COIMBRA

Quinta dos Militares - Casa da Meada, Armazém n.º 18
3040-583 ANTANHO

ENDEREÇO POSTAL

Apartado 237 • 2736-955 CACÉM

INTERNET

Home Page: www.TE.pt

E-mail: spe@TE.pt

PROMOTOR DO PROJECTO

Amnistia Internacional - Secção Portuguesa
Rua Fialho de Almeida 13, 1.º 1070-128 Lisboa

Home Page: www.amnistia-internacional.pt

E-mail: aiportugal@amnistia-internacional.pt

©2003, Texto e ilustração criativa: Amnistia Internacional

©2003, Edição: Texto Editora, Lda.

Reservados todos os direitos. É proibida a reprodução desta obra por qualquer meio (fotocópia, offset, fotografia, etc.) sem o consentimento escrito dos titulares do *copyright*, abrangendo esta proibição o texto, a ilustração e o arranjo gráfico. A violação destas regras será passível de procedimento judicial, de acordo com o estipulado no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos.

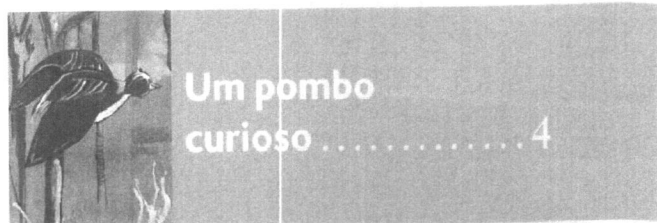
1.ª Edição • Lisboa, Novembro de 2003

ISBN: 972-47-2561-8 • Depósito Legal N.º 202798/03

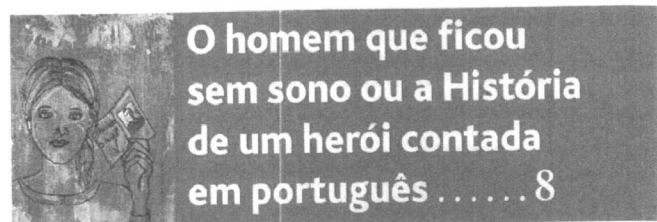


Texto Editora
www.TE.pt

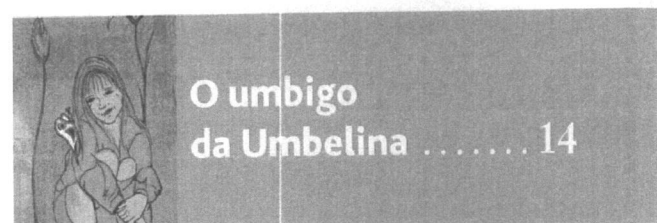
ÍNDICE



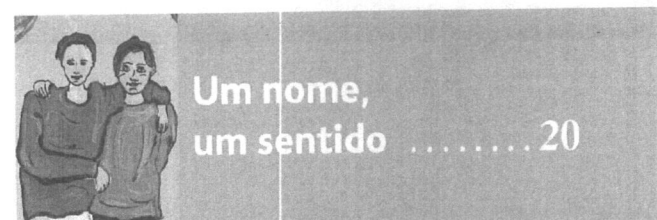
Um pombo curioso 4



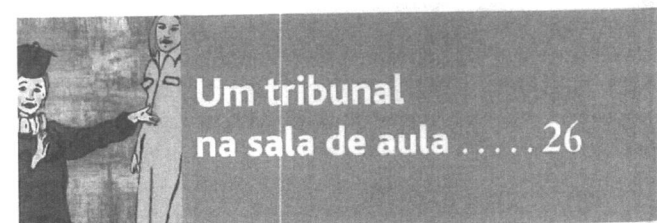
O homem que ficou sem sono ou a História de um herói contada em português 8



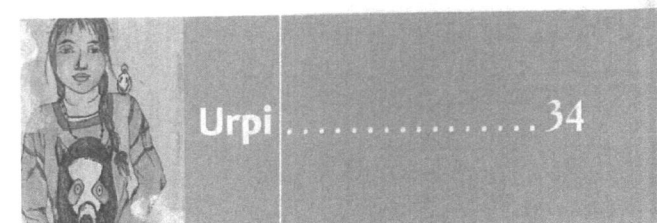
O umbigo da Umbelina 14



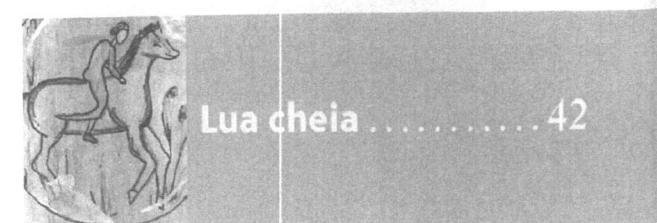
Um nome, um sentido 20



Um tribunal na sala de aula 26



Urpi 34



Lua cheia 42

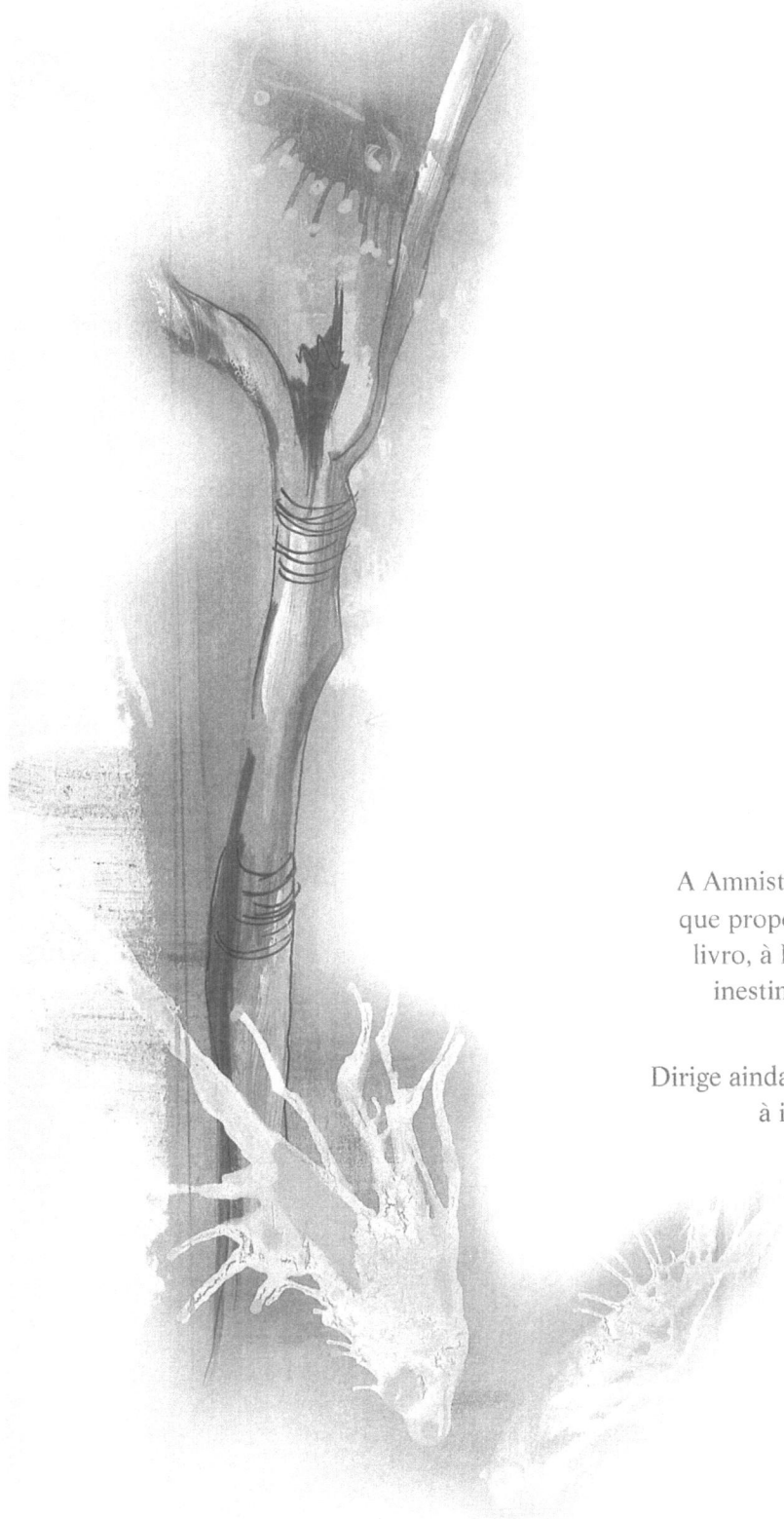
PREFÁCIO

Este livro é para ti. É para os meninos e meninas de várias cores, nomes e idades. Que vivem num mundo que tem pessoas lindas e pessoas que fazem mal às outras. É para as meninas e os meninos que uns dias estão tristes, outros dias alegres mas que não gostam que ninguém os trate mal. Que só querem ser felizes e brincar.

Nós na Amnistia Internacional (AI) somos um grupo de pessoas de todo o mundo que, juntas, trabalham para defender aqueles que são mal tratados de várias maneiras. Por exemplo: meninos e meninas que são obrigados a combater em guerras e não podem brincar e ir à escola; pessoas que são presas por dizerem o que pensam ou terem uma religião ou cor de pele diferentes; mulheres que são magoadas em casa, etc.

Neste livro, a AI apresenta um mundo de muitas cores, um mundo de esperança. Cabe a ti construir esse mundo.

Amnistia Internacional
Secção Portuguesa



AGRADECIMENTOS

A Amnistia Internacional agradece à Texto Editora, que proporcionou a publicação e distribuição deste livro, à Danone Portugal e à Nestlé Portugal o seu inestimável contributo sem o qual não teria sido possível a concretização deste projecto. Dirige ainda um agradecimento especial aos autores e à ilustradora deste livro, que generosamente ofereceram o seu trabalho.

Um pombo curioso

Ana Maria Magalhães
Isabel Alçada



Pascoal era um pombo-correio lindíssimo que parecia destinado a grandes voos. Mas uma particularidade tornava-lhe a vida bastante difícil: odiava participar em corridas.

Os outros pombos-correios orgulhavam-se de serem os primeiros a chegar ao seu destino, de serem mais rápidos a transportar mensagens e entusiasmavam-se imenso nas competições. Agora ele, não. Queria era que o deixassem em paz. Pascoal adorava

ficar até tarde no ninho, acordar sem pressa e depois ir debicar milho à vontade.

De manhã, sentia-se sempre bastante ensonado. Só arrebitava à tarde, já de papo cheio.

Mas na sua opinião, a melhor maneira de aproveitar a tarde era dar grandes passeios sobrevoando os campos para conhecer zonas cultivadas e zonas de plantas bravias, as tocas dos coelhos, as sombras preferidas dos viajantes.

Sentia-se feliz sempre que fazia uma nova descoberta porque tinha nascido



curioso e interessado pelo que se passava no mundo.

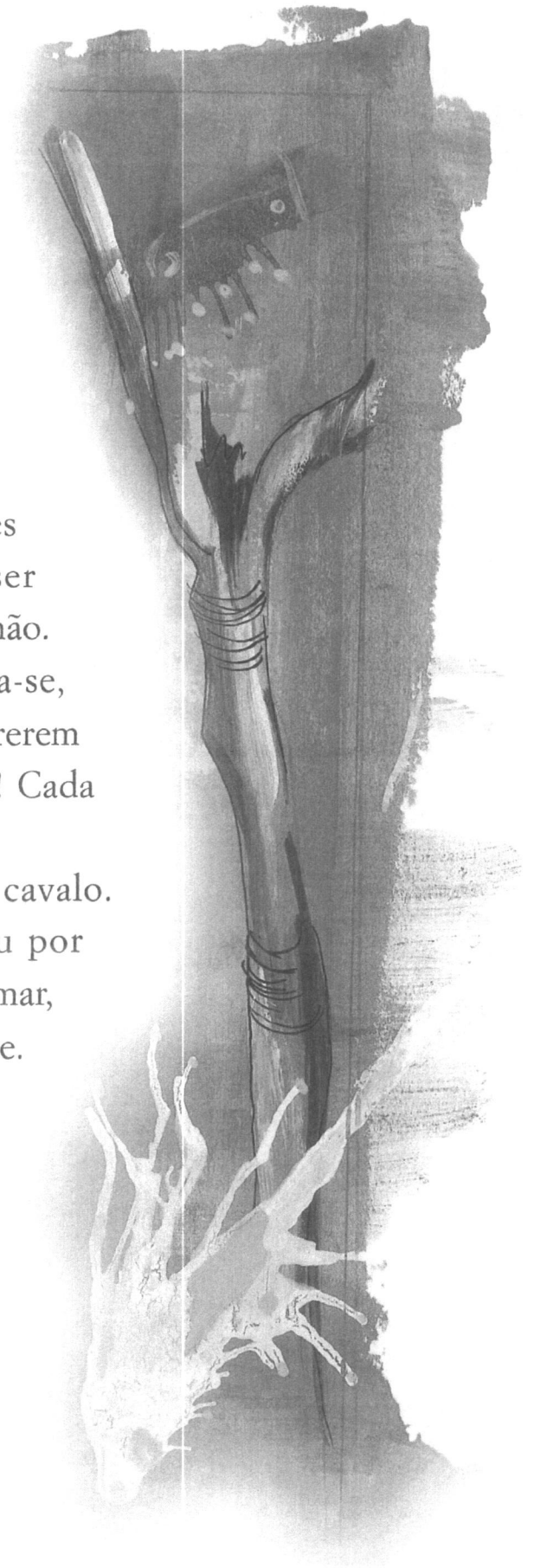
O dono aborrecia-se com aquela maneira de ser. Onde é que já se viu um pombo-correio distraído e preguiçoso? Não se conformando insistia nos treinos, ralhava, tentava incentivá-lo.

– Então, Pascoal? Tu pertences a uma família de campeões, se fizeres um esforço podes perfeitamente ser tão rápido como o teu pai e o teu irmão.

Ao ouvir aquilo, Pascoal agitava-se, arrulhava e fugia dali. Que ideia quererem forçá-lo a ser igual ao pai e ao irmão! Cada um é como é...

Certo dia o dono foi passear a cavalo. Como estava um dia bonito, andou por montes e vales, apanhou fruta num pomar, apeou-se para beber água numa fonte. De regresso à quinta, deu por falta de um anel de estimação e ficou desesperado. Era um anel de ouro, usava-o há muitos anos no dedo mindinho e considerava-o uma espécie de talismã por ter sido presente da avó.

– Caiu durante o passeio. Mas onde?



Voltou atrás, percorreu os mesmos caminhos mas do anel, nem sinais!

Nessa tarde Pascoal pôde finalmente mostrar o que valia. Conhecendo tão bem aqueles campos que costumava sobrevoar atento e sem pressa, para lá se dirigiu. De asas abertas, descreveu círculos largos à procura de um brilhaço dourado por entre as ervas. E tanto procurou, que encontrou o que procurava. Ao pôr do sol apresentou-se ao dono transportando o anel seguro no bico.

O dono nem queria acreditar no que os seus olhos viam. Recolheu a jóia e depois afagou a cabeça do Pascoal com muita ternura e gratidão.

– Obrigado, Pascoal. E fica descansado que nunca mais te inscrevo em corridas. És um pombo diferente, as tuas qualidades são outras. E hoje percebi que quanto maior for a diversidade dos meus pombos, maior será a riqueza do meu pombal.



O homem que ficou sem sono ou a História de um herói contada em português

José Jorge Letria

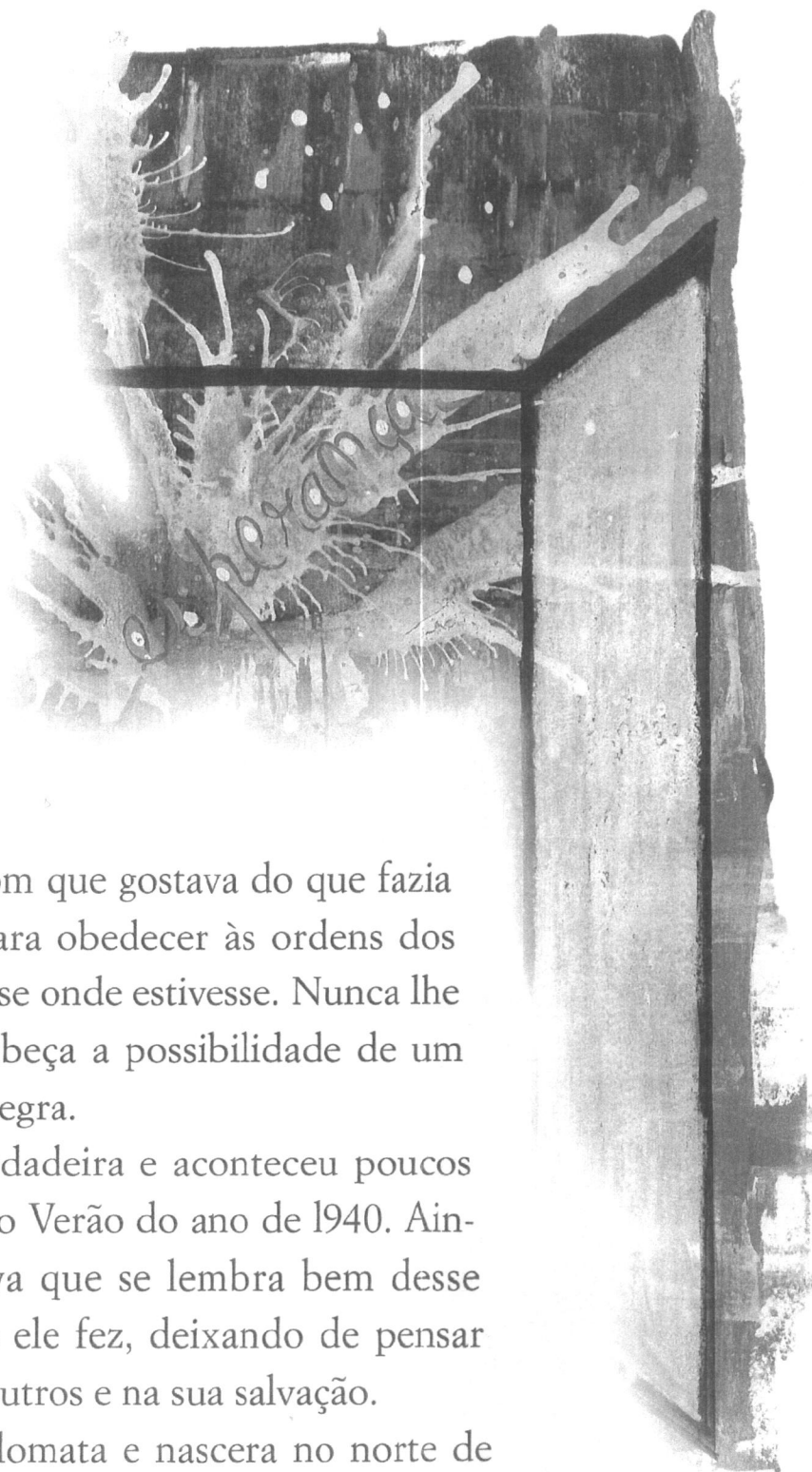


Era uma vez um homem que um dia ficou sem sono. Queria dormir, mas não conseguia, apesar de sempre ter dormido bem. Quando fechava os olhos, não lhe saía da cabeça a tristeza que havia no olhar das crianças que se apinhavam junto da porta da casa onde morava e trabalhava.

Era um homem bom que gostava do que fazia e que fora educado para obedecer às ordens dos seus superiores, estivesse onde estivesse. Nunca lhe passara sequer pela cabeça a possibilidade de um dia vir a infringir essa regra.

Esta história é verdadeira e aconteceu poucos dias antes de começar o Verão do ano de 1940. Ainda há muita gente viva que se lembra bem desse homem e daquilo que ele fez, deixando de pensar em si e pensando nos outros e na sua salvação.

O homem era diplomata e nascera no norte de Portugal. Chamava-se Aristides de Sousa Mendes, era casado e tinha vários filhos. A sua carreira como cônsul levou-o até à cidade francesa de Bordéus, onde lhe chegaram as primeiras notícias do começo da Segunda Guerra Mundial quando as tropas



alemães atacaram a Polónia e a Inglaterra se opôs a essa agressão, em defesa da liberdade e da democracia, declarando que faria frente, pelas armas, aos agressores.

O homem era pessoa de bem e defensor da paz. Não podia aceitar a ideia de que alguém pudesse ser perseguido, torturado e morto só por ter ideias políticas diferentes ou outra religião. Fora educado para a tolerância e por isso respeitava os direitos dos outros.

À medida que as tropas alemães invadiam países como a Bélgica ou a Holanda e se aproximavam da fronteira francesa, iam chegando a Bordéus refugiados das nações ocupadas, em busca de um visto no passaporte que lhes permitisse chegar a Espanha e depois a Portugal, apanhando mais tarde, em Lisboa, um barco ou um avião que os levasse para países como os Estados Unidos da América, o Brasil ou a Argentina, onde não havia guerra. Portugal e Espanha, governados por ditadores como Hitler, o senhor da Alemanha, não tinham entrado na guerra e iriam manter-se à margem dela, embora durante muito tempo tenham estado ao lado dos alemães e do que eles representavam.

O homem queria dormir, mas não era capaz. Ecoavam-lhe na cabeça as vozes das crianças que sofriam de fome e de sede e que, lembrando-lhe os seus filhos, tinham o direito de viver e de crescer em liberdade.

De Lisboa, o cônsul português recebera ordens muito rigorosas no sentido de não deixar chegar refugiados a Portugal. Pensou e voltou a pensar, consultou a mulher e escreveu uma longa carta aos filhos explicando o que tencionava fazer e as razões dessa opção. Espreitou pela janela e viu nos olhos das crianças um sorriso fugidio que representava a última réstia de esperança. Por elas

valeria a pena arriscar. Por elas e pelos princípios que defendia. Foi assim que a palavra «desobediência» entrou definitivamente no seu vocabulário. Mandou abrir as portas do Consulado de Portugal e forneceu aos funcionários carimbos e selos brancos para poderem emitir o maior número de vistos possível. A partir desse momento seria uma batalha sem tréguas contra o tempo. Cada minuto contava. Cada dia parecia uma eternidade.

Durante três dias não houve descanso para ninguém dentro do Consulado, e ainda sobrou tempo para se dar água e comida àqueles que esperavam à porta em intermináveis filas, com a esperança de que o pesadelo por fim terminasse. Pela rádio chegavam notícias da rendição da França, o que significava que já faltava muito pouco para que as tropas de Hitler chegassem também a Bordéus, perseguindo e prendendo judeus e opositores políticos ao regime nazi. Era preciso actuar ainda mais depressa. O cônsul conseguiu arranjar tempo para ir às cidades de Bayonne e Hendaye onde havia um grande número de refugiados tentando passar a fronteira em direcção a Espanha.

Aristides de Sousa Mendes sabia que o desrespeito pelas ordens de Lisboa teria consequências dramáticas para o seu futuro e da sua família. Ainda assim, não recuou. Sabia que a razão estava do seu lado e não estava disposto a abdicar dessa razão, que correspondia à salvação de milhares de vidas.

– Mãe, tenho fome e sede e quero sair deste sítio – dizia a menina austríaca para a mãe pálida e exausta.

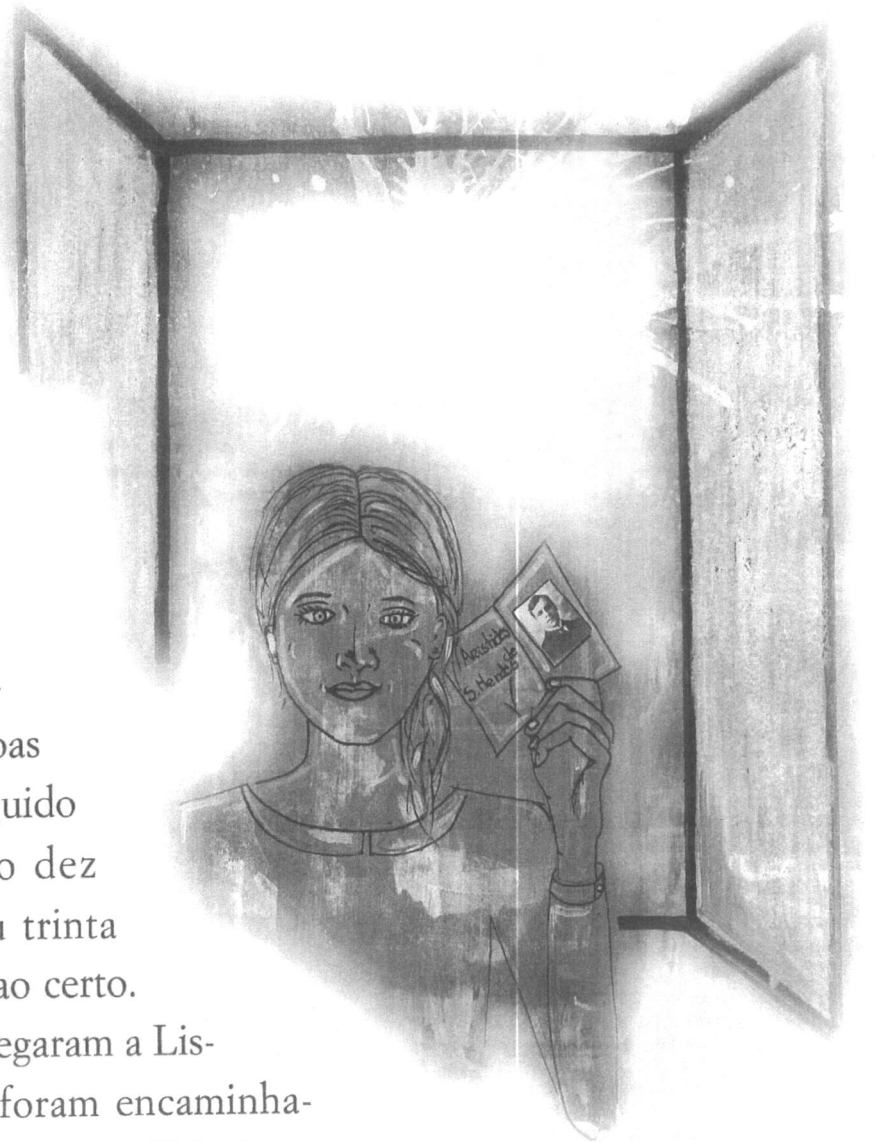
– Talvez amanhã de manhã já possamos estar a caminho da liberdade, porque há ali dentro um homem bom que nos quer ajudar.

O homem não se deixou vencer pelo cansaço, pelo sono, pela fome ou pela sede. A vida dos outros estava primeiro. Se eles

tinham pressa, a sua conseguia ser ainda maior. No Consulado, houve quem o avisasse: «O senhor bem sabe o que lhe pode acontecer!» Mas ele não quis saber e continuou a passar vistos, perdendo a conta às pessoas que já tinha conseguido salvar. Terão sido dez mil, quinze mil ou trinta mil? Não se sabe ao certo.

Sabe-se sim que chegaram a Lisboa e que depois foram encaminhados para o Estoril, para a Ericeira, para a Figueira da Foz ou para as Caldas da Rainha. Mais tarde, a maioria conseguiu partir para países onde havia liberdade. Alguns voltaram depois do final da guerra às suas terras, outros nunca mais as quiseram ver porque não conseguiram esquecer as horas de sofrimento e perda.

Três dias bastaram para que o cônsul Aristides de Sousa Mendes abrisse a milhares de refugiados as portas para a liberdade, desobedecendo a Salazar e ao regime que ele dirigia. Por isso foi prontamente banido da carreira diplomática e proibido



de exercer qualquer actividade profissional, morrendo na miséria em 1954, com os filhos dispersos por países como os Estados Unidos, onde puderam estudar e seguir as suas carreiras.

Num dia quente de Junho de 1940, no Rossio, em Lisboa, um menino de cabelo loiro perguntou aos pais, enquanto estes procuravam uma pensão ou um hotel onde se pudessem instalar até conseguirem arranjar bilhetes num barco ou num avião para Nova Iorque:

– Como é que se chama aquele senhor que, em Bordéus, nos passou os vistos para podermos chegar a este país?

O pai, não contendo uma lágrima comovida, respondeu-lhe:

– Chama-se herói, filho. Quem faz o que ele fez por nós só pode ter esse nome.

Ainda não houve um grande realizador de cinema que fizesse um filme sobre esta história verdadeira, à semelhança do que Steven Spielberg fez com Oskar Schindler, mas pode ser que ainda venha a ser feito. Nunca é tarde para celebrar os feitos dos heróis.

Naquelas noites quentes de Junho de 1940, havia em Bordéus um português que não conseguia dormir. Não lhe saía da memória a aflição das crianças que queriam ver abrir-se a porta que as deixasse seguir o caminho até à liberdade. Essa porta abriu-se e por ela passou uma réstia de luz, desenhando no cetim negro do céu, entre as estrelas, a linda palavra «Esperança», escrita em português como esta história verdadeira que é sempre bom contar e recontar. Porquê? Porque é sempre possível que a tragédia volte a acontecer, onde e quando menos se espera.

O umbigo da Umbelina

Luísa Ducla Soares



O umbigo da Umbelina era mesmo redondo, redondinho como uma moeda.

– Que lindo umbigo! – dizia o médico quando lhe palpava a barriga.

– Que lindo umbigo! – dizia a costureira quando lhe experimentava as calças.

– Que lindo umbigo! – diziam os rapazes na piscina.

Há quem converse com os seus botões, com as estrelas do céu, com os malmequeres do campo. A Umbelina gostava de conversar com o umbigo. Não era ele, afinal, o centro do seu mundo?

Falavam de chocolates, de roupas coloridas, de banhos de sol, falavam de coisas que interessam a uma menina e ao seu umbigo.

Longe caíam bombas sobre as cidades, ardiam florestas, afundavam-se navios, a fome ceifava milhares de vidas. Que interessava isso a um umbigo?

Certo dia, estando a Umbelina estendida na relva, pousou-lhe no umbigo uma borboleta.

– Ai, que cócegas! – barafustou a menina.

– Desculpa, o teu umbigo é tão bonito que o confundi com uma rosa. Mas cheira a morango...

– Ah, – riu-se o umbigo – usamos gel de banho perfumado.

– Gostei de vos encontrar. Mas ando a correr mundo, voando de flor em flor – contou ela. E, logo a seguir, perguntou – Vocês ficam sempre presas ao mesmo lugar, como uma planta?

A borboleta bateu asas, sem esperar pela resposta. Mas Umbelina e o seu umbigo começaram a pensar que devia ser maravilhoso conhecer um pouco do mundo em redor.

No dia seguinte, enfiaram o biquíni e foram até à praia. Estava tanto calor que o umbigo até ficou alagado de suor. Coitado!

– Vamos à água! – exigiu ele.

– É já! – concordou Umbelina.

Saltaram para a água cheia de espuma, salpicada aqui e além de manchas escuras.

– Tantas algas! – refilou o umbigo. – Tenho uma presa à pele.

A rapariga bem tentou tirá-la. Mas qual alga, nem meia alga! Uma pasta de alcatrão estava grudada ao umbigo. Esfregou-o com areia, com álcool, com água oxigenada, com tira-nódoas, com petróleo.

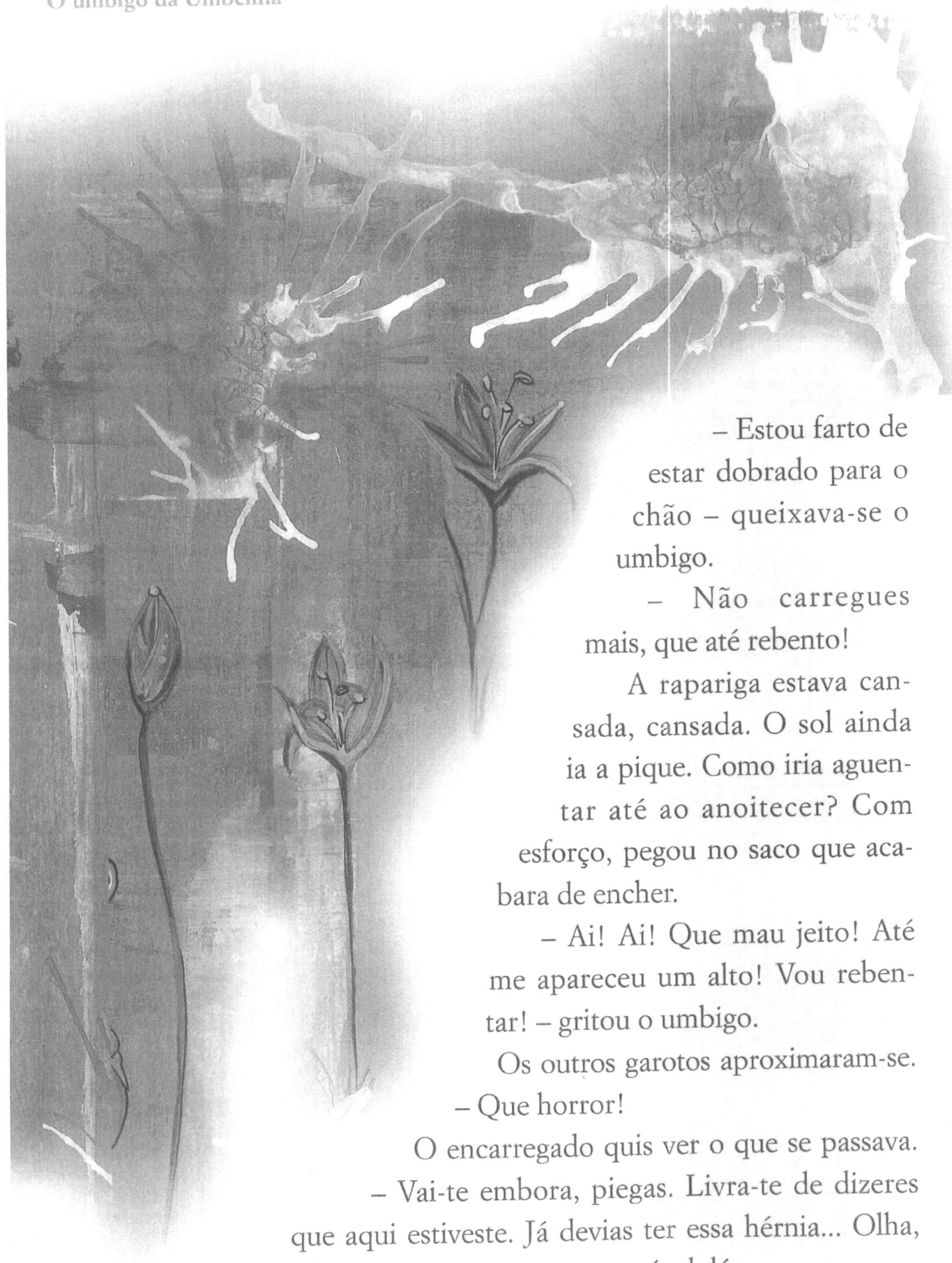
– Ai, como eu ficou todo inflamado! – choramingou o umbigo – Temos de exigir praias limpas! O mar limpo!



No dia seguinte seguiram até ao campo. Encontraram uns miúdos a apanhar batatas.

– Queres trabalhar também? – perguntaram eles. – Umas moeditas dão sempre jeito...

Umbelina, pouco satisfeita com a semanada que recebia dos pais, pulou de entusiasmo. Devia ser divertido encher os sacos de batatas, carregá-los para a camioneta. E, ao fim da tarde, levava um dinheirinho para comprar gelados.



– Estou farto de estar dobrado para o chão – queixava-se o umbigo.

– Não carregues mais, que até rebento!

A rapariga estava cansada, cansada. O sol ainda ia a pique. Como iria aguentar até ao anoitecer? Com esforço, pegou no saco que acabara de encher.

– Ai! Ai! Que mau jeito! Até me apareceu um alto! Vou rebenotar! – gritou o umbigo.

Os outros garotos aproximaram-se.
– Que horror!

O encarregado quis ver o que se passava.

– Vai-te embora, piegas. Livra-te de dizeres que aqui estiveste. Já devias ter essa hérnia... Olha, faz de conta que pegaste num móvel, lá em casa...

Coitado do umbigo! No hospital operaram-no. Perdeu a beleza, com a cicatriz. Inconformado, pôs a reclamar.

– Devia ser proibido o trabalho infantil! Proibido! Castigado!

Depois destas experiências, Umbelina achou melhor deixar-se estar na cidade. Viu os colegas a jogar à bola no largo da igreja e apeteceu-lhe entrar no jogo.

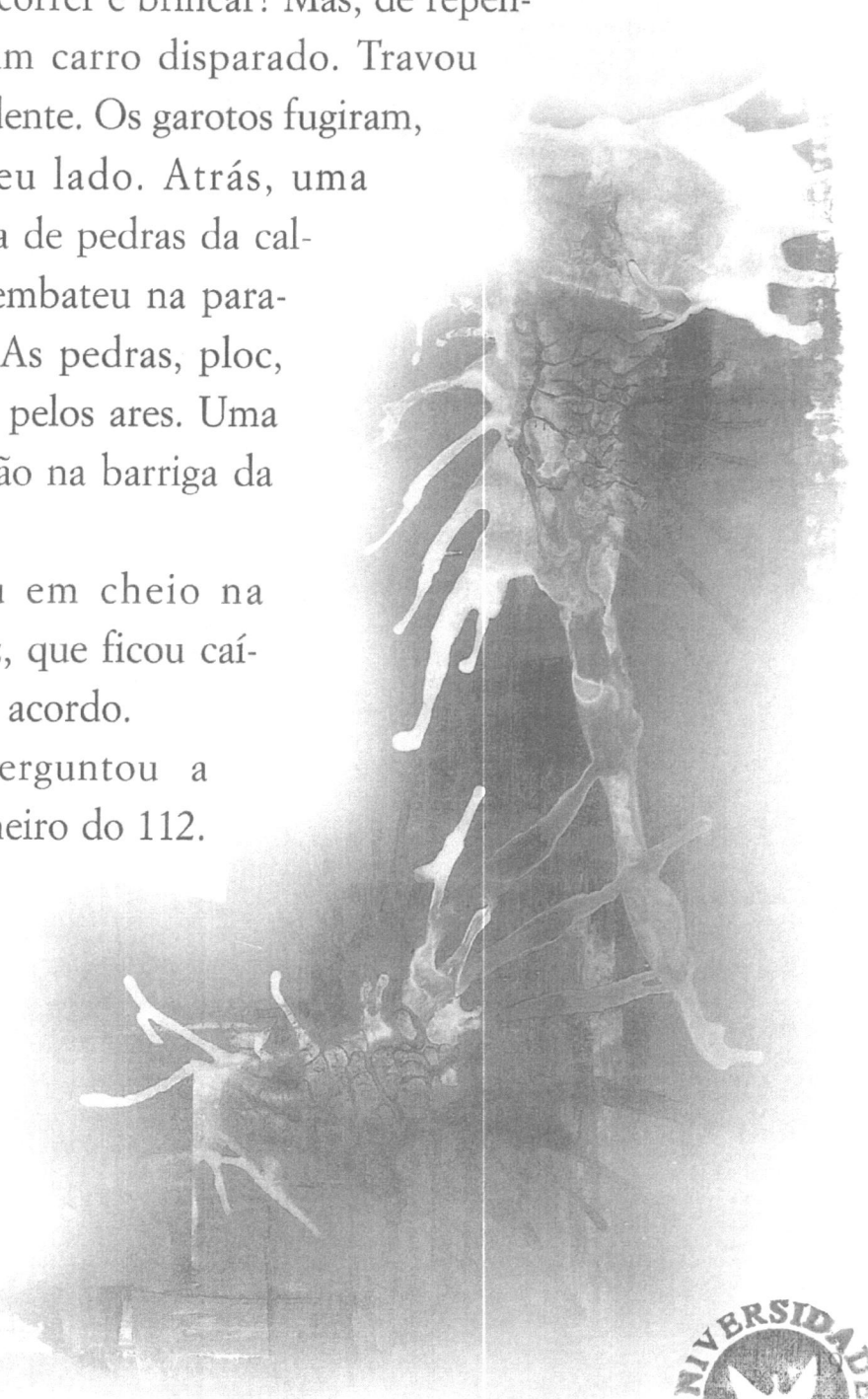
Como era bom correr e brincar! Mas, de repente, zás! apareceu um carro disparado. Travou numa guinada estridente. Os garotos fugiram, cada um para o seu lado. Atrás, uma camioneta carregada de pedras da calçada despistou-se, embateu na paragem de autocarro. As pedras, ploc, ploc, saltaram pelos ares. Uma delas bateu de raspão na barriga da Umbelina.

Outra acertou em cheio na cabeça de um rapaz, que ficou caído no chão, sem dar acordo.

– Morreu? – perguntou a Umbelina ao enfermeiro do 112.

À volta todos choravam.

O umbigo, com a dor, perdeu a cabeça (será que os umbigos têm cabeça?) e protestou:



– Isto não está certo! As crianças precisam de jardins para brincar. Não há um único jardim no bairro!

Quando as aulas recomeçaram, a borboleta apareceu no recreio.

– Olá! Cá ando com as minhas pressas, que certas pessoas não são de fiar, podem apanhar-me e espetar-me num papel para fazerem um quadro. Ainda tenho de ver se consigo que aprovelem os «Direitos das borboletas».

– Tens toda a razão! – exclamou a Umbelina.

Depois, toda decidida, foi ter com os colegas, que já estavam na sala e propôs:

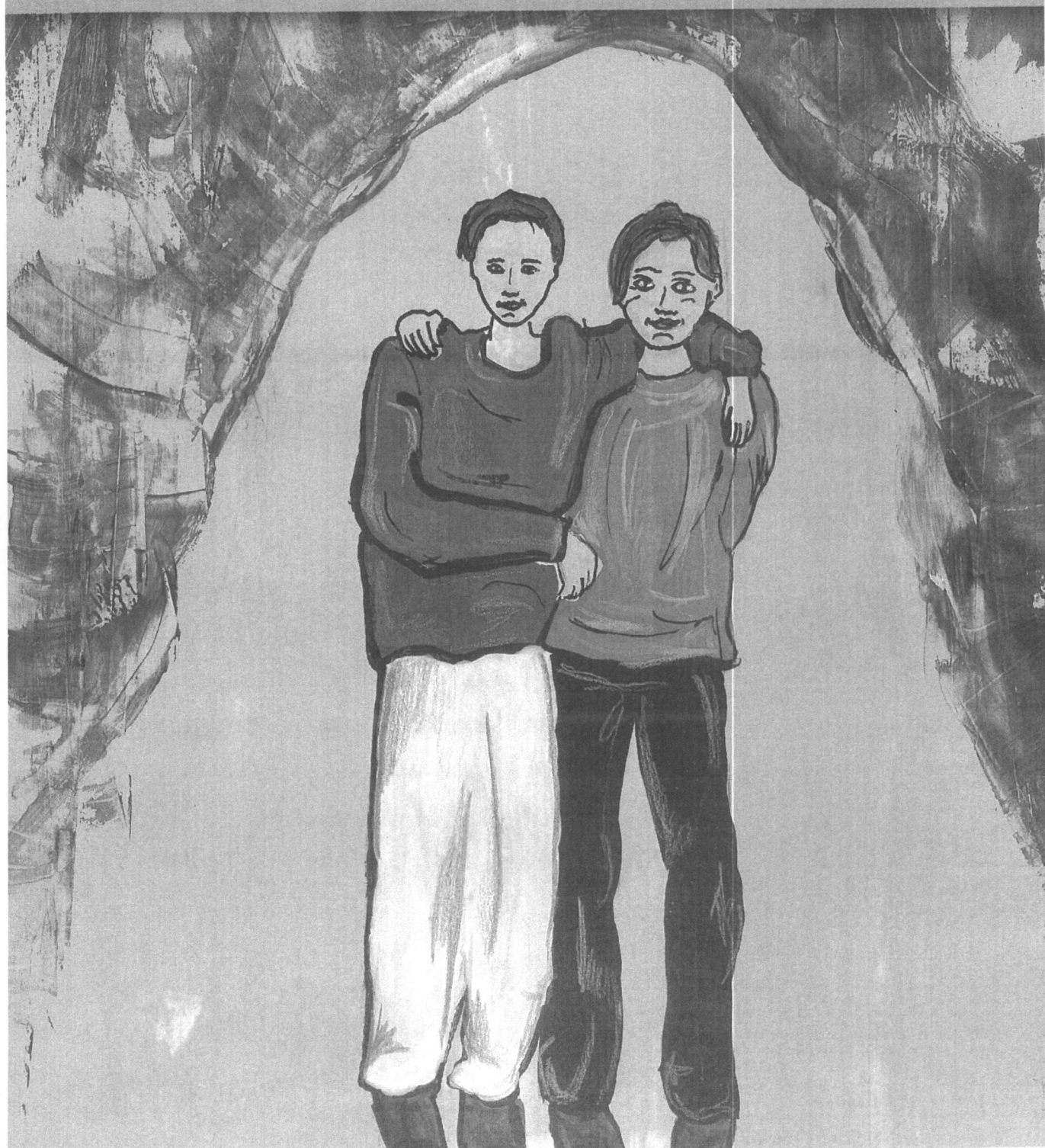
– Que tal se nós este ano lutássemos pelos direitos das crianças? Há quem pense que só temos deveres...

A professora, que vinha a entrar, alinhou.

– Como agora temos aula de informática, vamos lá ver se descobrimos na internet quais são esses direitos.

Um nome, um sentido

Margarida Fonseca Santos





Aquilo que lhe fazia mais falta era, sem dúvida, ter um nome como as outras pessoas. Ouvia na rua nomes soltos, chamamentos, e sentia um vazio no coração. Achava fantástico ouvir um som que fizesse rodar a cabeça da pessoa a quem pertencia esse nome, esse som. A verdade é que, os que o conheciam, chamavam-lhe «Tanto Faz», que era o que ele respondia quando lhe perguntavam o nome. A graça pegou e quase que sentia que esse podia ser o seu nome. Mas não era... e ele sabia disso, e não há nada pior que nós sabermos a verdade e ver que os outros fazem de conta que há outras verdades.

Aos olhos das outras pessoas, havia coisas que ao Tanto Faz (vamos chamá-lo assim...) faziam muita falta, muito mais falta!, como uma casa, uma cama, comida quente, uma família... Mas, para o Tanto Faz, isso era secundário. Não tinha horários nem obrigações, dormia quando queria e onde queria, e a comida acabava sempre por aparecer, tal como a roupa. Diziam-lhe os pensamentos que, assim que crescesse, isto podia acabar. Mas ainda faltava tanto tempo, e o tempo pode fazer tanta coisa... Não tinha sido o tempo que, de um momento para o outro, o tinha deixado naquela situação?

Já com o Luís era diferente. Ele sentia um vazio, tal como o Tanto Faz, mas não conseguia sequer dar-lhe um nome. Se lhe perguntassem porque estava triste, teria respondido «Sei Lá» e esse era o melhor rótulo que podia pôr ao vazio que lhe enchia os dias. Tinha casa, cama, comida e família, até tinha um peixe, preso dentro do aquário, tal como ele estava preso dentro dos seus pensamentos. Podia dizer-se que tinha tudo, de facto, mas era o vazio que o preocupava. Olhava para os cães rafeiros, com aquele andar decidido de quem sabe o que está a fazer, e o sentimento crescia. Sei Lá tinha uma certa inveja deles. Eles pareciam ter amigos em cada esquina e um objectivo para cada minuto!

Ora, o que juntou o Tanto Faz com o Sei Lá foi algo um pouco estranho. Tinha vindo, da zona ribeirinha, lá no meio da floresta, a notícia de que havia uma gruta misteriosa, aparecida no meio da vegetação como se tivesse decidido que era ali que iria morar para sempre. Os mais velhos desconfiavam desta novidade, até se benziam!, mas o que era certo era que nunca tinha sido descoberta antes. Poucas pessoas se atreviam a ir lá espreitar e, as que iam, acabavam a fugir de regresso a casa e às histórias que se contavam sobre a gruta. Era mais seguro inventar acontecimentos estranhos



que ir até lá outra vez. Além do mais, onde é que já se viu uma gruta aparecer?! Isso é obra do demónio, diziam. Coitado do demónio... serve para tanta coisa...

Tanto Faz e Sei Lá, como quaisquer outros garotos, sentiram uma curiosidade enorme – queriam ir lá ver, queriam saber se era verdade alguma coisa do que se dizia. No fundo, queriam saber se havia um mistério verdadeiro, daqueles que se pode recordar toda a vida!...

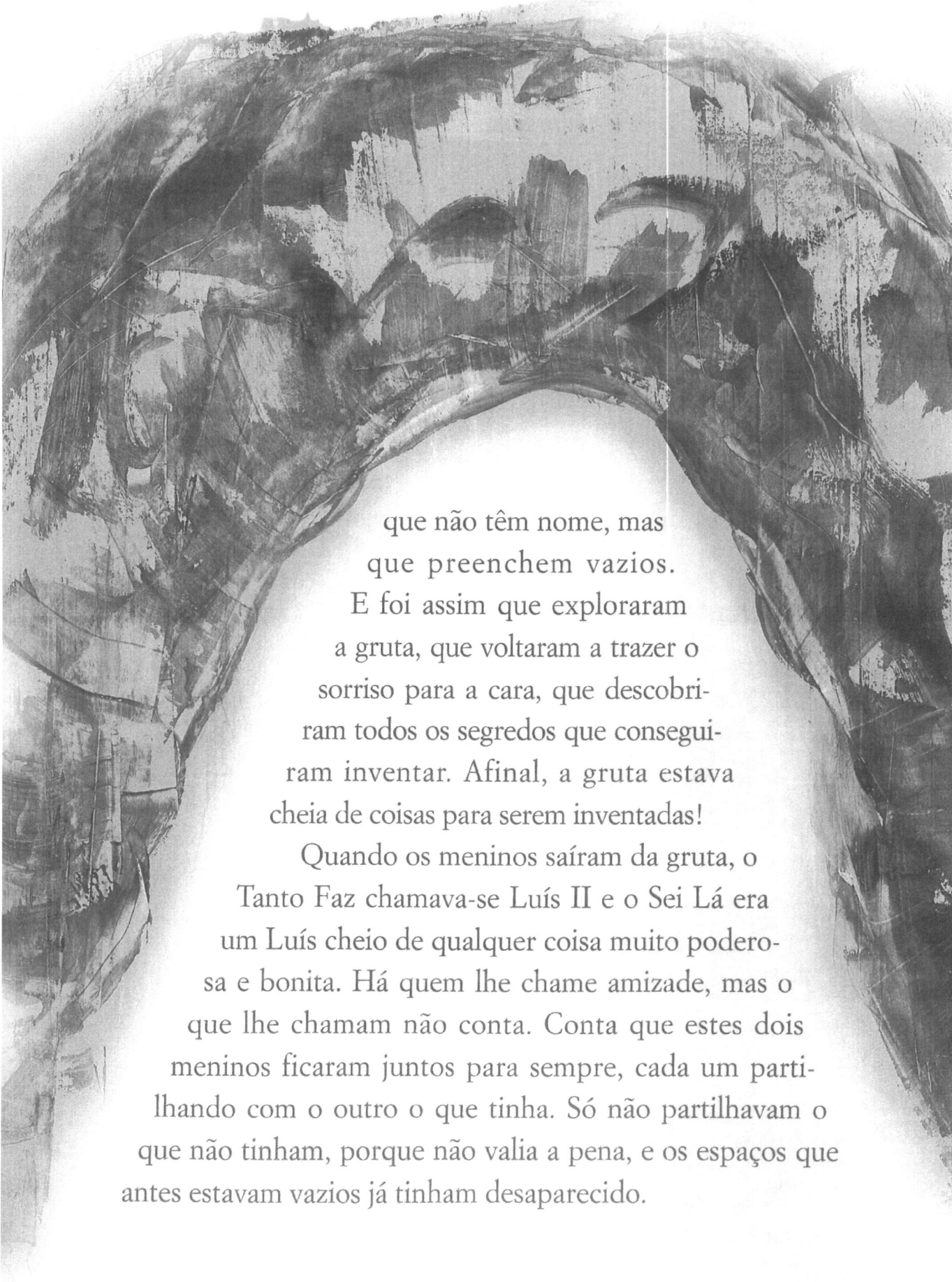
E o Tanto Faz foi até ao rio como se tivesse um nome, esquecido dessa sua mágoa. E o Sei Lá foi até ao rio como se tivesse de repente um ponto de interrogação a encher-lhe o peito, com um brilho intenso nos olhos.

Chegaram ao mesmo tempo, vindos de lados diferentes, mas isso pouco interessa para a história. Para a gruta, tanto lhe fazia que viessem da direita ou da esquerda, da floresta ou da água. Ela lá tinha a sua ideia.

O que importa mesmo é que entraram na gruta como desconhecidos a entrarem numa igreja. Não falaram, porque o silêncio era muito mais forte que as vozes de qualquer um deles. Olharam um para o outro e sentiram-se acompanhados. Um sorriso tímido juntou-se às caras espantadas.

O medo veio juntar-se-lhes, sorrateiro, segurando em cada um pelas mãos sem que os meninos se apercebessem. O sorriso, assim que viu chegar o medo, fugiu para o centro do peito deles. Dizem que é aí que se esconde, imaginem!

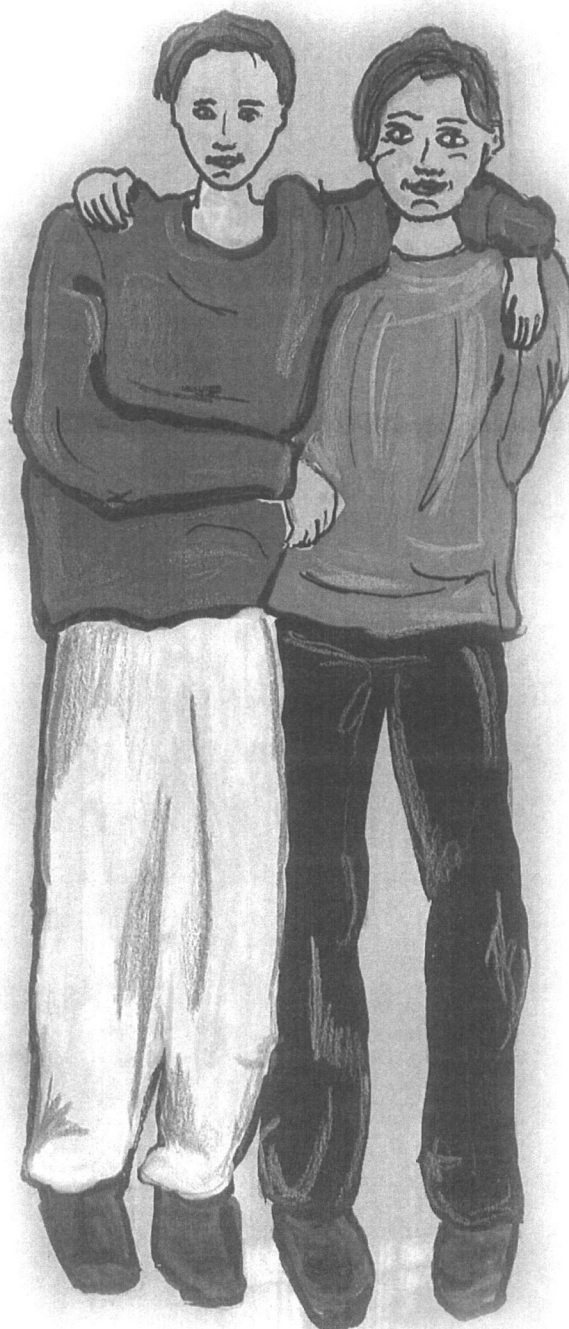
Foi então que uma coisa mágica aconteceu. De trás de uma pedra, sem que nenhum deles tivesse tido tempo de reagir, saiu uma coisa forte, que soltou as mãos do medo e os uniu com laços



que não têm nome, mas
que preenchem vazios.
E foi assim que exploraram
a gruta, que voltaram a trazer o
sorriso para a cara, que descobri-
ram todos os segredos que consegui-
ram inventar. Afinal, a gruta estava
cheia de coisas para serem inventadas!

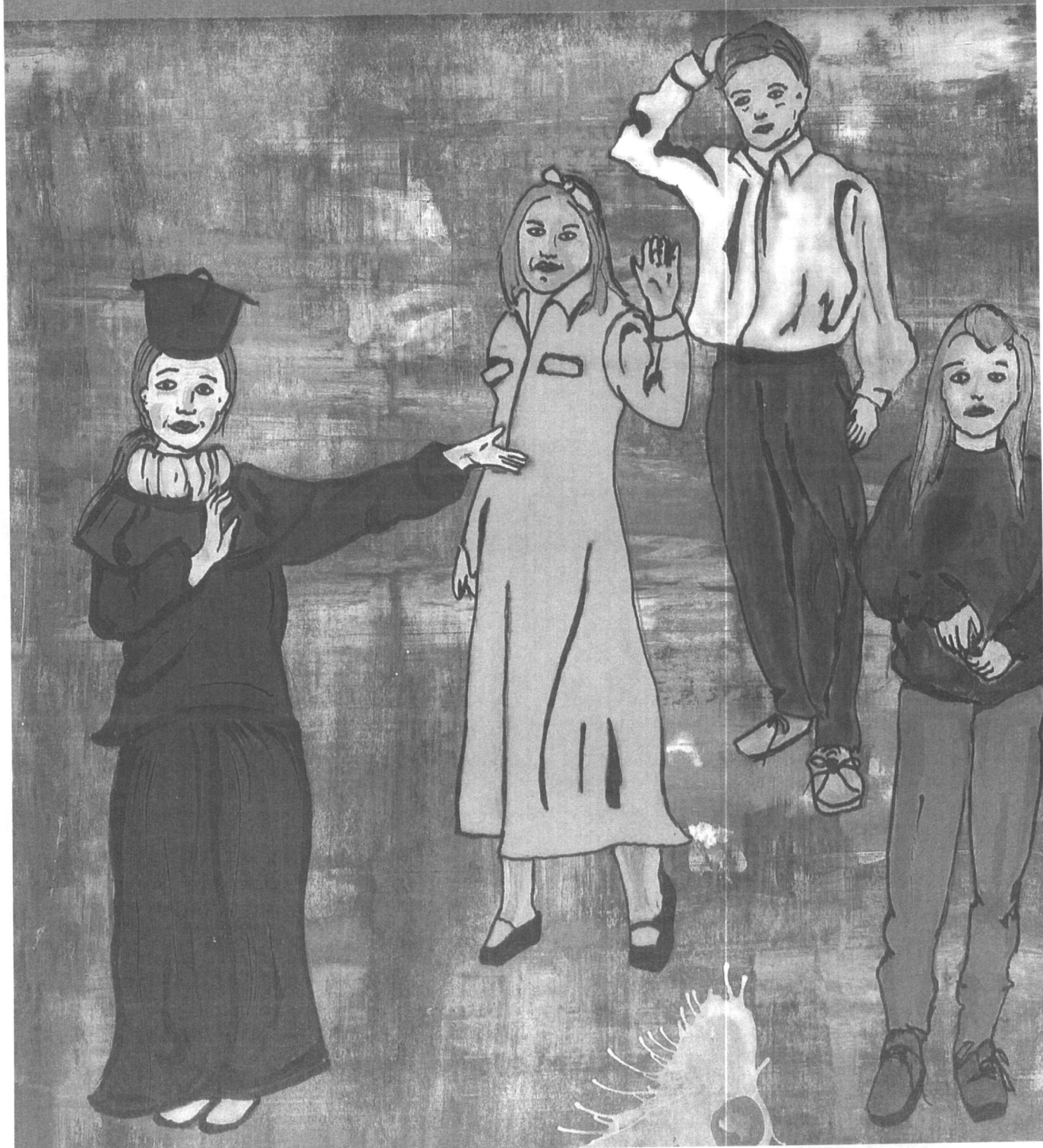
Quando os meninos saíram da gruta, o
Tanto Faz chamava-se Luís II e o Sei Lá era
um Luís cheio de qualquer coisa muito podero-
sa e bonita. Há quem lhe chame amizade, mas o
que lhe chamam não conta. Conta que estes dois
meninos ficaram juntos para sempre, cada um parti-
lhando com o outro o que tinha. Só não partilhavam o
que não tinham, porque não valia a pena, e os espaços que
antes estavam vazios já tinham desaparecido.

Da gruta, nunca mais se ouviu falar. Há quem diga que desapareceu. Os meninos sabem que não é verdade, mas não voltaram lá por duas razões: já não era preciso e não queriam que o medo os surpreendesse de novo. Caminham por aí, chamando um pelo outro e com o ar decidido e vencedor que os rafeiros têm ao atravessar o largo.



Um tribunal na sala de aula

Maria Alice N. Sarabando



Os vinte e oito alunos da turma G, a minha turma, estavam agitados. Compreensivelmente, pois íamos receber o último teste de Português. Queríamos conhecer o resultado com urgência uma vez que, para alguns, a nota final do Período dependia desse resultado.

O professor chegou com ar de caso. Depois de dizer bom-dia, abriu a porta da sala. Silencioso, como era costume; carrancudo, como só acontecia às vezes.

– Os testes estão bons? Quanto é que eu tive? Há muitos Reduzidos? E Elevados? – perguntavam todos ao mesmo tempo no meio da balbúrdia da entrada. Alguns atiravam as mochilas com força, todos mexíamos e remexíamos, falávamos alto. Uma algazarra medonha.

Simplemente... sabíamos por experiência que aquele professor só começava a aula quando todos estivessem sossegados, com o material em cima das mesas e a lição aberta no caderno diário. E se demorássemos muito a acalmar ou não trabalhássemos com atenção, ficaríamos com uns minutos a menos de intervalo «para compensar». Tinha acontecido várias vezes no primeiro mês de aulas.

Aceitava algum barulho e alguma desordem apenas se fossem necessários, em trabalhos de grupo, por exemplo, e era quase impossível enganá-lo. Precisávamos de ter um grande controlo. Resumindo: um professor «chato». Contudo, nunca deixava dúvidas por esclarecer nem pormenores por explicar, cheio de paciência. Além disso, se nos encontrava na rua ou no supermercado, cumprimentava com afabilidade, parava a conversar para se inteirar dos nossos *hobbies*. Parecia que esses encontros casuais lhe davam uma grande alegria.

Não conseguíamos perceber a sua personalidade com duas facetas tão distintas: rigorosíssimo nas aulas, simpaticíssimo cá fora. O melhor era aceitá-lo assim mesmo.

Portanto, nesse dia, aos poucos fomos acalmando. Tinha de ser, por mais roídos de curiosidade que estivéssemos.

Então o professor começou a entregar os testes, um a um, chamando pelo nome. E foi-se gerando um burburinho ligeiro com os comentários e exclamações que saíam das bocas involuntariamente.

– Stôr! Esqueceu-se de pôr nota no meu teste! – exclamou o Alexandre.

– No meu também... – disseram quase ao mesmo tempo o Ivan, o Carlos, a Isabel, o Jorge. Um pouco depois também a Raquel.

– Onde é que estava com a cabeça, Stôr? Quer roubar a minha alcunha? – brincou a Rita, a quem chamávamos Rita-na-Lua por andar sempre distraída.

O professor sorriu pela primeira vez. Na verdade raramente se zangava com brincadeiras; era uma das qualidades que tínhamos de lhe reconhecer. Por isso, mau grado as exigências, estávamos bastante à vontade nas suas aulas.

– Bom, realmente não me esqueci. Preciso de esclarecer umas respostas antes de os classificar. Vamos fazer a correcção primeiro, deixando para o fim as perguntas dois, seis e dez, que são as perguntas em causa.



Questões que quase todos acertaram... Questões que quase todos erraram... Porquê?... Respostas boas e menos boas... Por menores da expressão escrita... Tudo muito bem analisado, uma correcção normal.

– Faltam aqueles três casos especiais. Raquel, lê a tua resposta à pergunta dois. A Raquel leu: O Ulisses deixou na Ítaca a Penélope e o Telémaco.

– Foi realmente Ítaca, Penélope e Telémaco que escreveste? Hesitante, num fio de voz, a Raquel: ... Foi...

– Não foi, não. Ora vê bem.

– ... Só faltam os acentos...

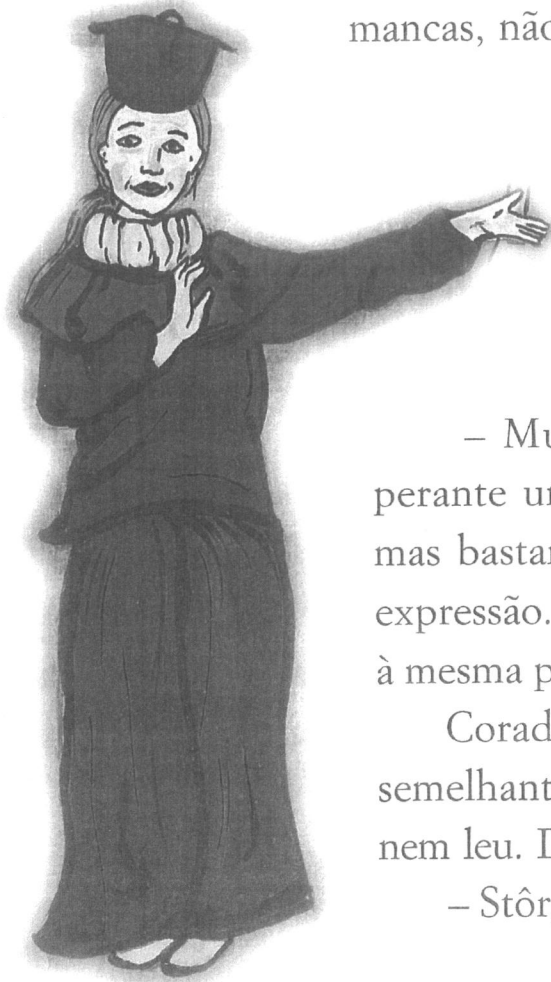
– Ah! Sem os acentos as palavras ficam mancadas, não se lêem do mesmo modo, como tu sabes. E a tua frase ainda tem outro erro.

– Eu sei qual é! – interrompeu a Guida-Sabe-Tudo. – Não se diz o Ulisses, a Ítaca, a Penélope. É só Ulisses, Ítaca, Penélope.

– Muito bem, é isso mesmo. Estamos perante uma resposta certa no seu conteúdo mas bastante incorrecta na sua forma, na sua expressão. Agora lê o Ivan a resposta que deu à mesma pergunta.

Corado até à raiz dos seus cabelos loiros, semelhante a uma cenoura indignada, o Ivan nem leu. Dando um pulo da cadeira, vociferou:

– Stôr, ela copiou por mim!



– Eu não copiei! – protestou por sua vez a Raquel, cruzando os braços sobre o peito e fechando a cara numa expressão amuada.

– Eu não posso saber quem foi; mas numa resposta que podia ter tantas variantes, logo vocês os dois haviam de cometer exactamente os mesmos erros. Algum copiou. Passemos à pergunta seis. Carlos e Alexandre, vamos ler.

Estupefactos, ouvimos duas respostas iguaizinhas, com os mesmíssimos erros... e os mesmíssimos protestos: Alexandre e Carlos juravam a pés juntos que não tinham copiado um pelo outro. A pergunta dez trouxe, como já todos estávamos à espera, um caso semelhante, desta vez envolvendo a Isabel e o Jorge.

O professor não escondia que estava muito aborrecido.

– Pois bem, é claro que em cada um destes pares um aluno copiou. Quem, não sei. Se isto não se deslindar eu não classifico estes testes: os seis!

O ambiente que se seguiu era totalmente desconhecido nas aulas daquele professor. Reclamações, choros, ameaças de pancada no recreio. Até que o Luís pediu para falar e todos se calaram.

– Eu acho que foi o Ivan que copiou pela Raquel porque o Ivan é estrangeiro e os estrangeiros sabem menos Português.

– Eu sou estrangeiro mas sei quase tanto Português como tu. Estudei muito para este teste e não copiei, ouviste? – era a revolta em pessoa quem falava.

– Na minha opinião foi o Carlos que copiou pelo Alexandre. Os ciganos, como o Carlos, usam uma língua meio espanholada, e se calhar têm mais tentação de olhar para o lado a ver como é. – sugeriu o Marco.

Os grandes olhos negros do Carlos faiscavam:

– Podia ser mas não foi! Muitas vezes não sei e apetece-me copiar, mas desta vez foi ele que copiou por mim!

– Stôr! Eu tenho quase a certeza que foi o Jorge quem copiou pela Isabel. Ela é que é boa aluna, tira muitos Elevados. Além disso ele é preto, também fala diferente de nós.

Levantou-se a raiva no dedo espetado contra a Tatiana:

– Tu, cala-te! Eu costumo fazer redacções melhores do que as tuas. Ser preto não é para aqui chamado. Vim da Guiné mas fiz cá a Primária toda. O meu Crioulo já não atrapalha o meu Português.

A Carolina-Caladíssima estava com o dedo no ar há tempos e tempos. Ninguém reparava porque, no calor da luta, os discretos como ela passam despercebidos. Mas o professor estava atento.

– Carolina, o que é que tens a dizer?

Sem um silêncio perfeito, a suave, belíssima voz da Carolina perder-se-ia. Nem foi necessário mandar calar, bastou dar-lhe a palavra para ninguém mais abrir a boca.

– Eu não gosto de acusar ninguém, mas estou atrás da Raquel e do Ivan e vi que a Raquel estava sempre a espreitar para o lado. O Ivan não conseguia tapar porque como ele é canhoto o lado direito ficava aberto para o lado dela.

– Lá fora «comes»! – ameaçou a Raquel virando-se primeiro para trás e depois para a frente. – Stôr, ela diz isso porque não gosta de mim.

– Não é canhoto, é esquerdino – corrigiu o Gonçalo, sempre rigoroso.

Neste clima quente e pesado, a Joana quis falar:

– Stôr! Stôr! Tenho uma solução. O Stôr pode ir ver quem é que acertou mais coisas. Quem acertou mais, sabe mais, portanto não ia copiar...

– Pode ser uma maneira, mas não é infalível. Há problemas que só se resolvem com honestidade. Se os culpados não se revelarem não há maneira de ter a certeza. Anulo os testes, como já disse.

A Inês-Palavras-Caras aproveitou a breve pausa que se instalou para sentenciar com toda a sua autoridade de Delegada de Turma:

– Considero isso injusto, Stôr. Não pode anular os testes assim, sem mais nem menos, porque vai haver castigados sem culpa. Ninguém deve pagar pelos erros de outra pessoa. O meu pai é juiz e diz que nunca se condena um réu sem ter a certeza absoluta, com provas e testemunhas, de que foi ele quem cometeu o crime. Na dúvida absolve-se. Isto que se está a passar aqui é como se fosse um julgamento num tribunal. É preciso descobrir a verdade.

A Inês estava imperturbável, mas nós até perdemos o fôlego com o discurso dela, tão longo e convincente. Parecia uma deputada na Assembleia da República.

– Tens alguma sugestão?

– Para já, não. Mas vou tratar do assunto.

– Espero até à próxima aula, depois de amanhã. Agora façam o favor de copiar o que eu vou escrever no quadro.

E escreveu: «T.P.C.: procurar o significado da palavra preconceito.» Achámos um pouco estranho. O que é que aquilo teria a ver com o teste? Ou com os copianços? Mas a campainha tocou e ninguém fez perguntas.

No dia seguinte a Inês não parou. Ocupou os intervalos a pedir ao Conselho Executivo uma sala livre e a conversar secretamente com os seis colegas. O que se passou nessa reunião nunca soubemos, mas a verdade é que na aula de Português se apresentou com um ar triunfante:

– Stôr, alguns meninos têm uma coisa para dizer.

Boquiabertos, assistimos a uma cena que podia fazer parte de um filme. Um de cada vez, levantando-se, a Raquel, o Alexandre e a Isabel declararam ter sido eles a copiar as suas respostas pelo colega do lado. Pediram desculpa. Estavam envergonhados. O Ivan, o Carlos e o Jorge sorriam muito calmos. O assunto acabou por ser esquecido.

Eu, que estou a contar esta história, chamo-me Bruno. Adoro Português, conheço muitas palavras, sei o *Ulisses* de cor e salteado e tive Elevado naquele teste. Não precisava da correcção para nada. Mas aprendi muito com os acontecimentos que relatei. Percebi que aquele T.P.C. se relacionava com as opiniões do Luís, da Tatiana e do Marco. Fiquei a admirar a Inês pela coragem de enfrentar a decisão do professor. Sem a sua determinação, três colegas teriam sido injustamente castigados, com a «ajuda» dos nossos preconceitos. Estou convencido de que o professor sabia muito bem quem tinha copiado.



Urpi

Maria do Céu Ferro



Vou contar-te uma história.

Uma história verdadeira. Bem... a maior parte é verdade... mas vou-lhe juntar um bocadinho de sonho e imaginação! Queres ouvir?...

Então presta atenção:

O Peru é um país da América do Sul, cheio de rios, lagos, muita vegetação e montanhas muito altas, a cordilheira dos Andes.

Ao sul, não muito longe da bela cidade de Cuzco, há uma aldeia que se chama Chinchero, uma aldeia pequena cheia de ruínas da civilização Inca e uma grande igreja construída há muitos, muitos anos, pelos espanhóis, que colonizaram o país. Fica lá bem alto, nas montanhas, pertinho do céu azul, onde o ar é muito fresco e puro.

É uma aldeia muito bonita. As casas não são muitas, feitas de adobe e telhados de palha. É visitada todos os dias por muitos turistas, levados em camionetas desde a cidade de Cuzco. Há uma feira onde se vende o artesanato que os próprios habitantes de Chinchero fabricam, desde as quentes e coloridas mantas até instrumentos musicais, como os pinquinhos, as tarkas e as quenenas.

A maioria das pessoas vive da agricultura, cuidando da terra tal como os seus antepassados faziam desde há muitos séculos. Também têm rebanhos de ovelhas, lamas e alpacas que pastam nos verdes campos de Chinchero.

É no meio de um destes rebanhos que vamos encontrar a nossa amiga Urpi. Está sentada numa pedra fazendo girar o fuso nas suas mãos pequeninas, fiando lã de alpaca. Urpi quer dizer «pomba». Quando ela nasceu era tão pequenina que parecia uma pombinha, uma «palomita», como se diz em castelhano (ou espanhol...), a língua oficial do Peru.

Urpi ainda não sabe muitas palavras em espanhol, porque em casa só se fala a língua do seu povo, o quechua... e a escola, onde poderia aprender a sua segunda língua, o espanhol, está fechada. Não há aulas há mais de um ano, mas lembra-se que a última professora lhe chamava Paloma... Tem saudades dela.

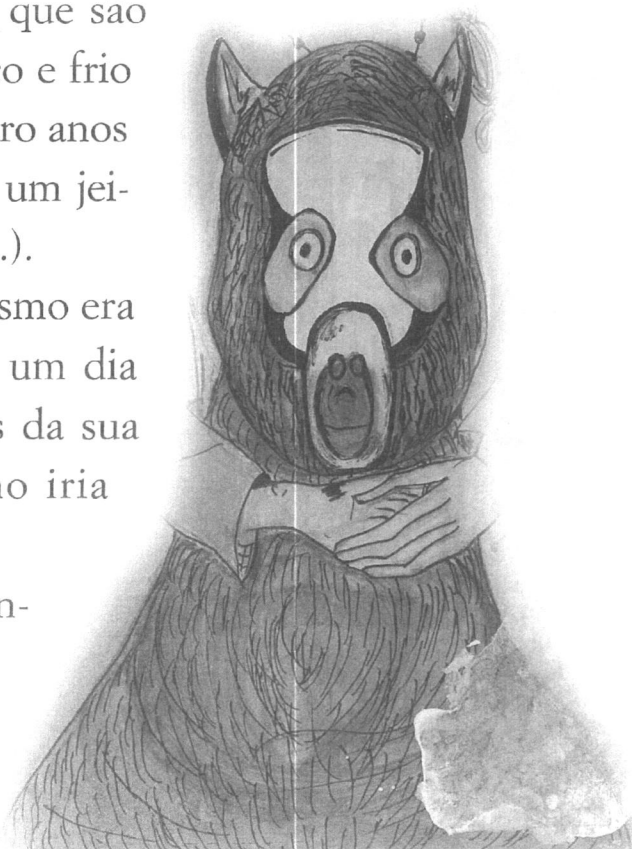
Ah, esqueci-me de te dizer que a Urpi tem oito anos, os olhos brilhantes que nem estrelas e umas longas tranças pretas que lhe caem para trás das costas. As bochechas, muito rosadas e gretadas do frio, estão cheias de sorrisos.

Urpi gosta muito de brincar com os amigos, mas tem muito pouco tempo para isso. Há sempre muito que fazer: cuidar do rebanho, fiar lã, ajudar os pais nos trabalhos do campo, cuidar da casa... e quando a mãe está no campo ou a tecer mantas, é ela que cuida do irmão bebé, o Sukah.

Aprende muitas coisas com a família e com o seu povo. Sabe fiar, tingir e tecer lã, conhece muitas plantas úteis para comer e tratar de doenças... sabe cozinhar imensas coisas e tomar conta de bebés... sabe preparar o *chuño*, que são as batatas desidratadas ao ar seco e frio dos Andes e que duram até quatro anos sem se estragarem... (e que dão um jeito quando a comida escasseia!...).

Mas o que a Urpi queria mesmo era aprender a ler e a escrever, ser um dia professora e ensinar as crianças da sua aldeia. Mas sem escola... como iria fazer?...

Naquele dia fiava a lã e pensava nisto tudo.



Um dos lamas mais velhos do rebanho olhava-a com os seus enormes olhos negros e pestanudos e fazia aquele murmúrio característico: longos «Ummmmmmmm»... como se estivesse a meditar ou a querer dizer qualquer coisa.

As montanhas recortavam-se no azul do céu e o sol escaldava, embora soprasse um vento gelado. Estremeceu ligeiramente com o frio e soltou um longo bocejo... Embrulhou-se um pouco melhor no poncho. Puxou a aba do chapéu para lhe fazer sombra aos olhos... o fuso e a roca cheia de lã escorregaram-lhe das mãos adormecidas e rolaram até ao chão.

Foi então que o lama lhe disse:

– Andas muito cansada, Urpi!

Urpi suspirou e pensou por um instante que até nem estava a achar nada estranho estar ali de conversa com um lama... por isso respondeu-lhe:

– É verdade, ando a trabalhar muito, é preciso... mas o pior é não haver escola onde eu possa aprender coisas novas e brincar com os meus amigos!... Não me parece nada justo!

– E tens razão, todas as meninas e meninos do mundo deviam poder ir à escola, brincar, crescer saudáveis!...

– Mas eu sou feliz, nunca fico doente e até gosto de ajudar os meus pais nos trabalhos do campo... é preciso que todos trabalhemos para não passarmos fome. Mas aqui na aldeia falta tanta coisa!... A escola não funciona... e quando a minha amiga Chaska caiu e partiu o braço, tiveram que a levar de camioneta até Cuzco, imensas horas... para a tratarem lá.

– Mas afinal, Urpi, do que precisas mais para seres feliz?... O que é que os outros meninos e meninas do mundo precisam para ser felizes?...

– Fazes perguntas difíceis!... Não tenho bem a certeza... mas acho que primeiro que tudo, precisamos de amar e ser amados... de sabermos onde nascemos e quem é a nossa família... de termos que comer, uma escola onde aprender, tempo para brincar e sonhar... termos quem nos oiça, nos trate quando estamos doentes... sermos protegidos quando há perigo... vivermos sem discussões, sem guerras, num ambiente saudável, cheio de carinho e paz!

– Muito bem... e o que é que te falta disso tudo?... – O lama já bocejava, a achar que esta conversa comprida estava a ficar um bocadinho maçadora, pelo menos para um lama!... Mas a Urpi estava entusiasmada e era falta de educação não lhe dar atenção... por isso continuou a ouvi-la, fazendo um esforço por parecer interessado.

– Quero tempo para brincar... uma escola onde aprender... quero saber que me podem socorrer depressa quando adoecer ou tiver um acidente... essas coisas!... Será que noutras aldeias do mundo há crianças que se queixam como eu?...

– Tive uma ideia! Sobe para as minhas costas, Urpi! Vamos viajar pelo mundo fora e ver como vivem outras crianças!

Ela montou o lama, abraçou-lhe o pescoço com força e lá foram os dois!...

Voaram por cima das montanhas, passaram por dentro de nuvens... sobrevoaram oceanos... e visitaram lugares por toda a Terra. Urpi nem se admirou nada com este lama voador!... Sentia-se segura no seu dorso.

Viram crianças que pareciam ter tudo mas que viviam tristes... outras que não tinham quase nada e pareciam felizes...

Passaram por regiões onde há guerras, onde há fome... viram muitas crianças a chorar, a sofrer... a morrer... muitos órfãos... crianças feridas, no corpo e na alma... vítimas de doenças, de desnutrição.

Crianças sozinhas, desprotegidas.

Viram outras com muitos brinquedos, muita comida, lindas roupas... mas sozinhas e sem amor.

Crianças a trabalhar, fazendo trabalhos de adultos, olhos tristes, mãos e costas doridas, sem nunca poderem brincar ou estudar.

Encontraram meninos e meninas odiados ou maltratados só porque tinham outra religião ou uma cor de pele diferente!...

Urpi estava desolada com tudo o que via. Tapou os olhos, sem conseguir ver mais e pediu:

– Lama amigo, leva-me daqui!...

E chorou... lágrimas tristes por todos aqueles meninos tão tristes... por tanta injustiça em que tantas crianças ainda vivem.

O amigo e sábio lama explicou-lhe muitas coisas enquanto voltavam a Chinchero. Contou-lhe que há muitos anos, várias nações se tinham unido, já muito cansadas de longas guerras. Tinham decidido que as crianças precisavam de ser melhor protegidas... mesmo em tempo de paz!

Um dia, juntaram-se várias pessoas representantes desses países e depois de falarem e reflectirem muito, escreveram aquilo que ficou conhecido como a «Convenção dos Direitos da Criança». Ficou assim escrito o que deve ser feito para que as crianças sejam felizes, saudáveis e se sintam seguras.

Depois disso, muitos milhões de novas crianças nasceram... muitas morreram... muitas vidas de crianças mudaram, melhoraram... mas ainda há muitos milhões que sofrem. Ainda há muito para fazer, porque escrever sobre os Direitos é muito importante, mas se ninguém os conhecer nem cumprir, nada muda!

... Então, pensava Urpi, porque é que ao fim de tanto tempo, continua a haver tantas crianças a sofrer assim?... Porque é que os

direitos das crianças não são respeitados em todo o mundo? Se calhar não basta que estejam escritos... é preciso pô-los mesmo em prática!...

Talvez tenha que se começar por ajudar as pessoas a pensar de outra maneira!... A mudar a sua maneira de ver a vida... desde que nascem!...

Crianças que crescem com respeito pelos seus direitos e conhecem os seus deveres para com os outros, vão certamente ser adultos que defenderão os direitos das futuras crianças!

Precisamos crescer felizes... para que quando formos adultos sejamos capazes de tornar este mundo um lugar mais feliz para todos, onde se viva em paz.

– É isso!... – gritava Urpi às orelhas do lama, enquanto voavam de volta à sua aldeia – Crianças felizes serão adultos felizes, sem ressentimentos, sem ódios... Quantas mais crianças viverem plenamente os seus direitos... mais adultos haverá no futuro capazes de fazer um mundo melhor!...

– Urpi... Urpi!...

Lá longe, alguém a chamava aos gritos.

Sentiu uma coisa macia e húmida na cara... era o lama que a acariciava com o focinho. Ainda o ouviu dizer:

– Se cada um fizer um bocadinho, fizer a sua parte, vai ser possível!... Faz a tua parte, Urpi! És uma «pomba», podes «voar»!... Podes ir longe!... Ummmmmmmm.....

Acordou sobressaltada, já o sol se escondia atrás das montanhas. Tudo aquilo tinha sido só um sonho?!... E aquele murmúrio que ouvia?... Ah, era o lama que ainda ali estava, a roer erva e naquele «ummmmmmm» interminável!... Pareceu-lhe que lhe piscava um olho com ar maroto... mas claro, era imaginação dela!...

Que sonho!...

– Urpi! Onde é que andas?... Não me ouves chamar?...

Afinal era a mãe que chamava por ela, preocupada por não a ver voltar com o rebanho.

Nem ouvia nada!... Sentia uma coisa esquisita dentro de si... Uma espécie de urgência...!Havia tanta coisa para fazer!... Largou a roca e o fuso, o rebanho... e passou a correr pela mãe.

– Onde é que vais, Urpi? Não me ouviste chamar?... Estás doida?... Outra vez a sonhar em vez de trabalhar?...

– Não, mãe... mas estou com muita pressa: tenho que mudar o mundo!

... E aqui começa outra história: a de uma vida nova, cheia de esperança para todas as crianças de todos os cantos do mundo! E tu também fazes parte desta história!

Ajuda a Urpi e faz também a tua parte!

Tal como ela, também podes ir tão longe quanto a imaginação e o tamanho da tua vontade de fazer uma vida melhor para todos!

Há um bocadinho do mundo, da vida, que é responsabilidade tua: um dia vais descobrir qual é!

Conhece os teus direitos e luta por eles.

Não te esqueças também de defender os direitos de todas as crianças do mundo!

FIM?...

... não, que esta história não termina enquanto houver crianças no mundo que não gozam plenamente todos os seus direitos!...

Lua cheia

Matilde Rosa Araújo



«As crianças, todas as crianças que na terra
põem mais de dois pés
põem todo o olhar possível
que há por trás dos olhos»

Rui Bello in *Transporte no Tempo*,
Moraes Editores, Lisboa 1973



Era uma vez uma menina chama-
da Maria.

Há tantas Marias na Terra....

Pois há. Como tantos Manéis.

Mas cada criança é um Mundo. E é desse Mundo que eu vos
quero falar.

Amélia, a avó da Maria, vivia num monte.

Sozinha. Enviudara há muitos anos. Tão amigo o seu marido!
Que saudade... dizia ela tantas vezes.

Mas sozinha não é bem. Já vamos saber porquê.

Tinha um telemóvel. De vez em quando falavam-lhe os filhos.

Cada um, por sua vez, partira para a cidade à procura de uma
vida melhor.

Falavam-lhe os filhos e os netos. As noras e os genros.

E até os irmãos, de tão longe, emigrantes em países estrangeiros.

– Está? Está lá? Está mesmo bem? Mesmo bem?

– Estou bem, filho.

– Estou bem, filha.

– Não me falta nada!

– Um grande abraço! Um beijo! Saudades...

Às vezes Amélia ouvia um O Kay! esquisito, que soava aos
seus ouvidos como um pífaro desafinado.

Todos os netos lhe falavam. Mesmo os mais pequenos que só
sabiam dizer blá... blá...

E não vamos esquecer a voz da Maria:

– Avó, está bem? Tenho saudades suas...

– Também eu... também eu... Mas estou mesmo bem. Não me falta nada.

– Um beijo, avó!

A voz de Maria, voz de rouxinol a mandar um beijo.

Na verdade à avó não lhe faltava nada. Até umas dorzinhas reumáticas da velhice. Nada. Ou faltava?

Acompanhavam-na as lembranças de uma vida inteira. Ela, Amélia, ali no monte, naquela casa de granito onde tinha nascido.

Acompanhava-a o Faísca, o cão de olhos meigos que falavam.

E, em volta, viviam ainda alguns vizinhos. Ter vizinhos, ter amigos, mesmo que não estejam à nossa beira, é uma felicidade.

E Amélia sabia colher a felicidade como se colhe a fruta madura de um pomar.

E mais ainda.

Olhava as árvores, o chão, as pedras, as flores do monte. Escutava os pássaros. As cigarras. Os ralos. Até o silêncio.

Olhava o Sol quando nascia ou quando se punha, lá longe no horizonte.

E, no céu da noite, a Lua, as estrelas.

Também havia dias, noites, de chuva e vento. Neve, até. Tempestades.

Invernos frios e tão duros que nem a lareira aquecia.

Mas, também, a pouco e pouco, chegava a Primavera. Depois o Verão. E o Outono, devagarinho...

Sentava-se, então, à soleira da porta, pelo anoitecer, e de tanta coisa se lembrava!

De tanta coisa da vida!

De quando era menina, andava descalça (não tinha sapatos) mesmo ao frio.

Os pais trabalhavam no campo o dia inteiro. E o pão sempre tão pouco!

Andava descalça e era menina.

Os pais trabalhavam de sol a sol. O Sol, o grande relógio que ensinara Amélia as horas certas e antigas.

E ela, Amélia, com um sacho nas mãos pequeninas, ajudava os pais a amanhar as terras. Não terras grandes, que não as tinham. Umas leiras.

As suas mãos, agora velhas, de pele enrugada, já estavam endurecidas, então. E tão pequenas eram ainda!

Às vezes brincava às cinco pedrinhas com os irmãos, os amigos da aldeia. E até dançava danças de roda. E cantava. Cantavam todos: A menina que está no meio... É a que se vai casar...

E, até, à cabra-cega. Cabra-cega de onde vens?

Às vezes podia ter o doce trabalho de brincar.

Ela, Amélia, nunca foi à escola. Nunca. Não havia escola naquela aldeia do monte.

Como seria ir à escola?

Como seria?

No banquinho, quase adormecida, o Faísca adormecido a seus pés, Amélia sonhava.

Sentada naquele banquinho de pinho (pedaço de um pinheiro do monte) aprendia a ler.

BA...BA...B...A...BA

E segurava uma saquinha onde guardava os livros, os cadernos, como os netos. A saquinha de Maria até tinha uma flor pintada!

Ia a pé por um carreiro do monte. Ia... Ia... Andava... Andava...

De súbito, apareceu-lhe um cavalo branco, muito branco e alguém (quem?) lhe gritou:

– Amélia, monta! Monta! Despacha-te, Amélia...

E ela montou para a garupa do cavalo num pulo desajeitado.

Amélia! Amélia!

Quem a chamava?

Agarrou-se com dificuldade às crinas ásperas do cavalo.

Voa cavalinho... Voa cavalinho... E o cavalo voou, voou... talvez o dia inteiro.

Até que chegou a noite. Uma noite tão diferente das outras noites.

Medo? Tanto medo! Mas é tão bom ir, voar. Voar!

As suas mãos de menina agarravam as crinas do cavalo. Brancas e ásperas, fugidias.

A infância era um lugar distante que agora pertencia a Amélia. Ela, Amélia, velha e menina.

Mas onde estava?

Podia lá ser! Na Lua, mesmo na Lua, Lua cheia branca de luz.

E de novo, ouviu a tal voz:

– Desce! Já é tempo. A professora está à espera. Amé...lia!...

Que professora? Onde?

A cabeça do Faísca ainda lhe pesava nos pés, a dormir, num ressonar compassado, música do sono.

O cavalo branco, cada vez mais branco, confundia-se com o branco da Lua.

Medo? Frio?

Faísca, agora acordado, lambia-lhe as mãos cheias de rugas. Ásperas, magoadas e mudas como sempre.

Apitou o telemóvel que Amélia guardava no bolso do avental.
Tlim...trim...tim..ti...

Mas ela não sabia como lhe mexer, como o escutar.

Atarantada. Taralhouca (desculpem o termo).

Mas escutava. A voz de Maria? Seria?

Maria era a professora e trazia a saquinha da flor pintada. Uma professora pequenina.

– Menina Amélia, repara. Esta escola é muito grande. Nela cabem muitos meninos. Não te admires de nada. O quadro é redondo, não te admires, e grande. Nele cabem tantas, tantas letras! E na escola podem entrar todos os meninos do Mundo!

E Amélia, deslumbrada, sem saber como, lia, lia e dormia sentada no banquinho de pinho à soleira da porta.

Fáisca, entretanto, acordou. Levanta-se e olha-a como se estivesse a entender tudo. A escutar tudo. E estava. Não sei o que diziam os olhos do Fáisca mas deviam ser palavras de ternura.

A ternura não tem raça.

Amélia acorda devagarinho. E sorri. Com as mãos enrugadas e ásperas segura trémula o telemóvel e encosta-o ao ouvido que já ouve mal.

– Está bem, Avó? Está mesmo bem?

– Eu estou bem! Tão bem! Não me falta nada... Mesmo nada... Obrigada, Maria! E já agora, diz-me: Ainda tens a saquinha da flor? Ainda?

