



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação



Textos, Imagens e Contos sobre Mobilidade

Investigação e Práticas em
Educação Intercultural

Atas do Simpósio,
Castelo Branco

16 e 17 de novembro de 2012

Coordenação de
M. Morgado
M. N. Pires



This project has been carried out with the support of the European Community and the Life Long Learning Programme. The content of this project does not necessarily reflect the position of the European Community, nor does it involve any responsibility on the part of the European Community.

Textos, Imagens e Contos sobre Mobilidade

Investigação e Práticas em Educação Intercultural

Atas do Simpósio EUMOF

Castelo Branco

16 e 17 de novembro de 2012

Coordenação

M. Morgado

M. N. Pires



This project has been carried out with the support of the European Community and the Life Long Learning Programme. The content of this project does not necessarily reflect the position of the European Community, nor does it involve any responsibility on the part of the European Community.

FICHA TÉCNICA

Título

Textos, Imagens e Contos sobre Mobilidade. Investigação e Práticas em Educação Intercultural.
Atas do Simpósio EUMOF

Edição e Propriedade

Instituto Politécnico de Castelo Branco

Coordenação

Margarida Morgado, Maria da Natividade Pires

Apoio à Edição

Ana Gamas

Produção

Serviços Editoriais e de Publicação do IPCB

Capa

Ana Gamas sobre proposta do projeto EUMOF

Execução Gráfica

Serviços Editoriais e de Publicação do IPCB

Revisão de Texto

Margarida Morgado

Impressão

IPCB

Tiragem

30 exemplares em papel e edição em linha

ISBN N° 978-989-8196-25-5

Depósito Legal N° 353032/12

Copyright © 2012, IPCB

Índice

Introdução	5
Agradecimentos	6
PRIMEIRA PARTE. EUMOF	7
Once Upon a Time Versus Now and Here (The Reception of Folk Tales by Children of Today)	9
Koutsoukoutou e Carochinha no Agrupamento de Escolas João Roiz. Experiências de localização de materiais do projeto EUMOF	13
EUMOF – Lesson Plan	17
Fairy Tales Across the Curriculum, Fairy Tales in School Practice	21
The Myth of Venice in Folktales from Austria and Other Countries	25
<i>Arapis (The Black Man): A Greek Folk Tale – Tool for Intercultural and Antiracist Education</i>	31
EUMOF:Tipologias de Contos Interculturais	37
SEGUNDA PARTE.	
OUTRAS MOBILIDADES, OUTROS CONTOS, OUTRAS IMAGENS.....	47
“Mondo” e “Aquele que Nunca Tinha Visto o Mar”, de J.M.G. Le Clézio	49
Outra Visión de la Alteridad y la Inclusión. <i>El Río al Revés: Lectura Intercultural y Cultura del Agua</i>	55
A Literatura e o Imaginário: Uma Viagem à Essência de Cada Um de Nós... ..	63
El Viaje como Aprendizaje en <i>Charlie y la Fábrica de Chocolate</i> de Roald Dahl. Una Propuesta Didáctica	69
Além, do Outro Lado da Rua	75
Cultura, Interculturalidade e Contos Tradicionais: Um Conjunto de Propostas para a Sala de Aula	85
“The Mouse and his Daughter”: Teaching through Folktales	91
Cartografia dos Contos Tradicionais e Populares: Percorrendo Caminhos do Continente Latino-americano.....	99

Introdução

Textos, Imagens e Contos sobre Mobilidade. Investigação e Práticas sobre Educação Intercultural foi o tema do Simpósio ibérico, em colaboração com a Red de Universidades Lectoras, que a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco organizou em Castelo Branco, em 16 e 17 de novembro de 2012. O simpósio foi organizado no âmbito de uma Parceria Multilateral Comenius, financiada pela União Europeia para o biénio 2010-2012, - o projecto EUMOF (EUROPEAN MOBILITY FOLKTALES) -, no contexto de várias conferências nacionais organizadas em cada um dos países parceiros (Chipre, Áustria, Polónia, Grécia e Portugal) para disseminar os materiais e os resultados da parceria.

Em Castelo Branco optou-se por acrescentar uma segunda dimensão ao simpósio – a de convocar comunicações sobre o tema da mobilidade, configurada por textos, imagens e contos, de uma perspectiva intercultural. Foram muitos os investigadores e professores que responderam a este desafio e que, por razões diversas, não estão representados nas atas. Para as atas convocaram-se também os contributos de todos os parceiros internacionais do projecto EUMOF, de modo a poder congrega, neste suporte escrito, algumas das ideias que foram apresentadas noutras conferências nacionais EUMOF.

As atas do simpósio ficam como testemunho dos momentos de riqueza de diversidade cultural a que tantos puderam assistir, mas também como material de reflexão sobre outros modos de pensar crítica e reflexivamente os contos tradicionais EUMOF nos contextos educativos, de bibliotecas e da animação sociocultural. Ficam ainda como testemunho de outros projetos de utilização intercultural de contos tradicionais, de propostas de leitura da mobilidade a partir de autores e textos chave da nossa contemporaneidade e de propostas de abordagens pedagógicas do conto.

As atas, que reúnem contributos escritos em português, espanhol e inglês, encontram-se subdivididas em duas partes: a primeira parte, designada EUMOF, reúne contributos diretamente relacionados com os materiais do projecto EUMOF. Nestes relatos sobre e a propósito do projeto EUMOF podemos ler sobre a receção dos materiais entre professores e alunos no contributo de L. Ratcheva-Stratieva, sobre perspetivas pedagógicas de utilização dos materiais EUMOF por professoras do ensino básico em Portugal, no artigo de H. Diogo e L. Fernandes, e na Áustria, nos contributos práticos dos planos de aula de I. Vladikova e de K. Veit. Encontramos nesta parte o contributo de um director-gestor de um centro de leitura na Áustria, W. Moser, que explica o mito de Veneza na cultura dos contos tradicionais de tantos países, focando-se em dois dos contos da coleção EUMOF, 'A Lareira' e 'O Príncipe de Veneza'. T. Tsilimeni e K. Magos propõem uma abordagem pedagógica anti-racista e intercultural de um dos contos da coleção EUMOF, Arapis ('O Negro'). A encerrar a primeira parte podemos também ler, no contributo de M. Morgado, sobre diversas perspectivas de usar os contos tradicionais da coleção EUMOF para promover a educação intercultural.

A segunda parte, intitulada OUTRAS MOBILIDADES, OUTROS CONTOS, OUTRAS IMAGENS, congrega leituras sobre a mobilidade em textos, contos e imagens. E. Santos aborda o tema da viagem em Le Clézio. E. M. Núñez, A. M. Garcia e N. I. Ruis exploram a cultura da água na obra *La rivière en revers* de Jean Claude Mourlevat. P. Marques e F. Azevedo exploram didacticamente o álbum *A Viagem de Olaj*. P. Ortiz centra-se sobre o tema da viagem em *Charlie and the Chocolate Factory* de Roald Dahl. A. Studer propõe uma leitura de dois álbuns que recontam 'A sopa de pedra', de Anais Vaugelade e de Jon J. Muth, articulando-os com a leitura de *La Brouille*, de Claude Boujon. À semelhança dos anteriores, G. Sardinha e J. Machado configuram no seu contributo propostas didáticas, desta feita sobre dois álbuns portugueses, *Ynari, a menina das cinco tranças* de Ondjaki e *O gato e o escuro*, da autoria de Mia Couto. K. Magos, A. Kontonyanni e P. Arapaki relevam as vantagens didáticas de utilização do conto tradicional 'A filha do rato' sobre o tema de um pai ambicioso que anseia casar a sua filha com 'outros' mais importantes. E, por último, A. M. Bortolanza e M. A. Cotta propõem-nos um olhar sobre o continente latino-americano e os seus contos, abrindo pontes para novos projetos e descentrando a Europa no mundo.

Agradecimentos

A publicação do livro de atas do simpósio permite também agradecer a todos os que tornaram possível a realização do simpósio. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha muito estimada colega Maria da Natividade Pires que dedicou muito do seu tempo, da sua energia e da sua experiência à organização do simpósio, auxiliada pelas secretárias do CILCE, Ana Gamas e Sónia Balau. Um agradecimento é também devido à Comissão Científica do Simpósio, constituída pelos Professores Cristina Pereira, Ernesto Candeias Martins, Fátima Regina Jorge e Maria da Natividade Pires, pelo empenho demonstrado e abertura interdisciplinar. Um agradecimento muito especial vai para as alunas do 1º ciclo da Licenciatura em Educação Básica e do 1º ciclo da Licenciatura em Secretariado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Ânia Estanislau, Ana Patrícia Raposo, Joana Silvestre, Mariana Bento, Natércia Valentim, Patrícia Reis, Raquel Santos, Sofia Mendes, Telma Silveira e Vanessa Sofia Dias, pela disponibilidade sorridente com que secretariaram o evento e se iniciaram nas lides da organização de eventos de natureza científica. Por último, fica um agradecimento à direcção da Escola Superior de Educação e aos serviços da Presidência do Instituto Politécnico de Castelo Branco, pelo modo como, à semelhança de tantos outros, acarinharam este evento. Um bem-haja a todos.

Margarida Morgado

Castelo Branco, 15 de dezembro 2012



PRIMEIRA PARTE. EUMOF

Once Upon a Time Versus Now and Here (The Reception of Folk Tales by Children of Today)

L. Ratcheva-Stratieva

Resumo — O presente artigo baseia-se na experiência de 21 professores que trabalharam com uma seleção de contos tradicionais do projecto EUMOF (European Mobility Folk Tales) com cerca de 471 crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 13 anos. Inspira-se igualmente nas entrevistas com alguns desses professores e na minha própria experiência de observação das suas aulas. Após usarem os contos EUMOF nas suas salas de aula, os professores comentaram os modos como as crianças tinham respondido aos contos e às atividades propostas após a leitura ou conto da história. Para descreverem as reações das crianças, os professores usaram os seguintes termos e expressões: inspirados, divertidos, concentrados, fascinados, excitação, vivacidade, ativamente, alargaram horizontes, entusiasmo, desenvolveram a criatividade, etc. Especialmente quando convidadas a participar, as crianças estiveram ativas e divertidas. Trabalharam nas atividades com entusiasmo e contribuíram com as suas próprias ideias.

Abstract — The present article is based on the experience of 21 teachers working with the EUMOF (European Mobility Folk tales) selection of folk tales with about 471 children aged 5 to 13 years, as well as on the interviews with some of these teachers and on my own experience while observing their lessons. After using EUMOF Stories in the classroom many teachers shared their impressions of how children responded to the stories and to the activities proposed after the reading or telling of the story. In order to describe the children's reactions the teachers used words and phrases such as inspiring, amusing, engaged, fascinated, excitement, lively, actively, mind-broadening, enthusiasm, developing the creativity, etc. Especially when their participation was encouraged, the children were very active and amused. They were engaged with enthusiasm in the proposed activities and contributed with their own ideas.

Palavras-chave — Interculturality, Reception, Folk tales, Storytelling.



This project has been carried out with the support of the European Community and the Life Long Learning Programme. The content of this project does not necessarily reflect the position of the European Community, nor does it involve any responsibility on the part of the European Community.

L. Ratcheva--Stratieva grew up and was educated in Bulgaria. Since 1996 she lives in Vienna, Austria, and works with European projects on intercultural education and communication. She coordinated or participated in nine such projects up to now. She is also author of many articles and presenter at international conferences in the field of literature for children and young people. She was editor of the international journal on children's literature *Boookbird* and member of the Andersen Award International Jury as well as member and president of the Janusz Korczak International Jury.

1 HOW DID THE CHILDREN RESPOND TO THE STORIES?

All the children independently of their age definitely showed preferences to have the story told and not read by the teacher. During the storytelling the children asked many questions and communicated actively with the teacher.

“During the lessons children learned to work in groups and to accept the wishes of the others”, was the opinion of Magdalena Nösslböck from Lesezentrum Graz.

Children asked many questions about the foreign countries to which the protagonists travelled or where the stories came from. During the lessons they were eager to know more about the customs and beliefs of other people. They used the internet to get historical information, and they discovered the similarities and the differences between the countries; they learned to be positive and receptive towards the difference, the foreign, the “other”.

The folk tales gave children the possibility to appreciate many moral values. “We chose the story “The Legend of the Golden Duck” because we wanted to show our students that appearances are deceptive”, wrote the teacher Karin Veit from the GTKMS 22 in Vienna, Austria. Children often created their ethic codex or moral conclusions themselves:

“Don’t choose your friends according to their beauty and their appearance; beauty is not outside but inside; sometimes lies might be justified” were the conclusions of the 8-10 year-old pupils of the teacher Krasimira Scharf from the Austrian-Bulgarian Free Time School in Vienna.

Pupils liked the stories and, intriguingly, they didn’t think of these stories as of something that happened centuries ago - just the opposite, they usually explained the stories on the basis of their own experience and with events that happened in their lives.

Many teachers came to this conclusion. They emphasised that children were comparing the plots of the stories with their own lives; they were comparing situations from the stories with situations they had experienced; they were comparing characters from the stories with people they knew, etc. They lived the stories as if they happened here and now. “What was exciting was the fact that the pupils were comparing the situations from the story with their actual situation and with their contemporary life,” stated Krasimira Scharf and Salsitza Grohmann from the Austrian-Bulgarian Free Time School in Vienna.

Some teachers experimented with unusual activities in the classroom. The teacher Dr. Irina Vladikov from the Austrian-Bulgarian Free Time School in Vienna, a school with bilingual children, proposed to them to translate a story. “The pupils liked the task of trying to translate a story, the process of looking for the most suitable words and expressions in another language”, Dr. Vladikov wrote.

2 WHAT DO FOLK TALES OFFER?

Folk tales offer the possibility of working in an interdisciplinary manner and of discussing different topics with children – e.g. money and the concept of money to show them different coins of the world, etc. “The activity “Exploring Foreign Coins” was accepted by my students with great enthusiasm. Its advantage was that it could be combined with all the fairy tales (gold, money or the transaction was a benchmark in all fairy tales). The concept of money, and the value of gold as a precious metal seemed to attract the interest of students as well as the activities with the coins”, writes the teacher Dimitrios Karagiozidis, from the Elementary School PLATON in Terma Platonos, Katerini, Greece.

Another topic that could be discussed with children was Geography. Many teachers showed, on the map, the destinations to which the protagonists travelled or where the stories came from.

“Pupils were able to learn that different cultures might have similar stories (Cyprus: “The Picky Princess” – Austria: “King Drosselbart”)”, wrote the Austrian teacher Karin Veit. In her experience the children found pleasure in comparing stories with similar plots and discovering differences in the details.

“(Students) could be encouraged to break down prejudices (“The Picky Princess”) and accept challenges (“The Legend of the Golden Duck”). The children also liked “The Picky Princess” because it is a kind of love story”, the same teacher added.

The children had the opportunity to share their experiences of travelling. On the basis of the Cypriot story “The Prince of Venice” the teacher Marta Cieślak from the Primary School Nr 11 in Warsaw, Poland, wrote:

“I used this story because I wanted students to compare their holiday experiences. The students liked the story very much and they were interested in Venice as an old city... Students showed

souvenirs (from their trips) with excitement, they told the stories about how they acquired them.”

Why were folk tales created hundreds of years ago accepted by the modern-day children as something that happens here and now?

The extent to which folk tales offer possibilities for teaching interdisciplinary knowledge and holding discussions is demonstrated by the following quotation by the Portuguese teacher Luísa Maria Ribeiro Fernandes from the School EBI João Roiz in Castelo Branco:

“Students discovered languages and dialects they had probably never heard about. They realized there was a great diversity of languages spoken in Europe... They debated issues of each person’s self-image and on the importance of being able to accept and like oneself as one is; the need to accept other people’s differences and to view them as sources of personal and cultural enrichment; women’s and men’s roles in ancient and modern societies; relations of power between men and women; the ability to forgive... The debates were an opportunity for opinion exchange and reflection that enriches students’ school learning and grasp of universal values... Students like to learn about various themes not included in the curricula... One student made the link with domestic violence and to a book she was reading on violence against women.”

The list of topics given by this teacher can be prolonged: folk tales can help children, in an interesting way, learn more about history, geography and biology, even about mathematics; they can help children get rid of the prejudices that are widespread in the world; they can help them develop as thinking, understanding, feeling creatures. Some of the stories helped children reflect on their own identity.

Even when children did not believe the story and thought it impossible that such a story could happen today (as was the case with the Greek and Cypriot stories ridiculing stupidity, where children said they felt sure that such stupid people did not exist anymore), even in such cases, having discussed the story and reflected on it, they could think of many cases when they acted stupidly or met with stupidity.

Folk tales reflect the relations between people; they describe emotions, problems and worries of people. They deal with topics that were important for people of the past but are also important for people today: love, hatred, friendship, self-sacrifice for those who you love, curiosity, travelling, proving who you are and what you can do, cleverness or stupidity, honesty or cheating...

The development of mankind has changed the details of stories – for example, the means with which people travel are now different, but curiosity as motivation for travelling is the same: to see more of the world, to learn about the world, to get to know other people, to learn new crafts and abilities, to try your luck, to meet challenges...

We might generalise that folk tales are about a struggle between good and evil, which always attracts readers’ attention. Although the folk tales used in the project are full of fantastic elements, the children responded to them as if they were a reflection of contemporary reality. The analysis children made of the stories suggests that today’s children are deeply rooted in current reality.

The above-mentioned characteristics of folk tales are usually presented in simple and clear narrative structures.

Folk tales are short and they give the essence of the story. For children it is good as they still cannot memorize an abundance of details and do not know how to extract the essential content of a text.

The action of folk tales is very intense. They offer rapid changes of emotions. “The fairy tales that the students seemed to like were “The Legend of the Golden Duck” and “The Prince of Venice”. I believe that the cause of this preference lies within the fact that in those stories there are intense twists and rapid alternation of emotions while the action is very intense”, wrote the teacher Dimitrios Karagiozidis.

3 CONCLUSIONS

The children taking part in the project have liked the stories. Working with the EUMOF selection of folk tales, they have communicated actively with the teacher and with one another.

Discussing folk tales from foreign countries in class has offered them something new and different from what is in the school books. They have had a pleasant time. They have enjoyed the conversation and the work in pairs.

The children have found pleasure in comparing different stories with similar plots and have been fascinated by the game of discovering differences in the details.

The children have been so impressed by the stories that they have started discussing them also in their leisure time.

All this has been achieved through the classroom use of folk tales from different countries, an

experience that has confirmed many teachers in their persuasion that today folk tales are more relevant than ever for use in teaching.



Koutsoukoutou e Carochinha no Agrupamento de Escolas João Roiz. Experiências de localização de materiais do projeto EUMOF

H. Diogo, L. Fernandes

Resumo — Relato de experiência com materiais EUMOF utilizados no contexto do ensino da Língua Portuguesa, nos 5º e 6ºanos de escolaridade do Ensino Básico. Este relato de experiência sublinha a necessidade de contextualizar os materiais europeus do projeto EUMOF, a educação para os valores inerente ao tratamento sugerido das histórias, a adequação do material ao currículo, os modos de apropriação dos materiais pelos professores e pelos alunos e sugere um modo de trabalho conjunto entre instituições do ensino superior e do ensino básico. Os objetivos educacionais do projeto EUMOF para a unidade que foi trabalhada, “Koutsoukoutou e Carochinha”, foram os seguintes: Valorizar a diversidade linguística da Europa; Identificar uma língua europeia ao ouvi-la; Identificar uma língua europeia ao vê-la escrita; Implementar estratégias educativas promotoras de valores como o respeito e a tolerância. Para além destes, os materiais complementares permitiram desenvolver o espírito de observação dos alunos, ao nível da imagem, bem como dos universos de análise para que a mesma nos transporta. A partir da observação das capas dos livros em análise, os alunos viajaram para novos contextos culturais, abordando, simultaneamente, temáticas como o racismo, a violência doméstica e a (des)valorização do papel da mulher na sociedade, entre outras.

Palavras-chave — Mobilidade, Multiculturalidade, Outro, Valores.



H. Diogo é licenciada pela Universidade Nova de Lisboa, desde 1984 e Mestre, em Demografia Histórica e Social, pela Universidade Nova de Lisboa, desde 1992. Professora do Quadro de Nomeação Definitiva do Agrupamento de Escolas João Roiz; Coordenadora da Biblioteca do Agrupamento de Escolas João Roiz, desde 2008. Participou no projeto EUMOF, em conjunto com a professora Luísa Fernandes, com a supervisão da Professora Doutora Margarida Morgado.

L. Fernandes é licenciada em Ensino de Português e Inglês (1992) e leciona atualmente no Agrupamento João Roiz de Castelo Branco. Possui uma formação em Bibliotecas Escolares, ministrada pela Fundação Calouste Gulbenkian (curso THEKA, 2006) e tem participado em projetos internacionais, tais como BARFIE (em colaboração com a Professora Doutora Margarida Morgado) e “Educação para os Media”(em colaboração com o Professor Doutor Vítor Tomé). Atualmente colabora no projeto “As Redes Sociais e Nova Literacia dos Media” e no projecto EUMOF.

Esta experiência realizou-se no Agrupamento de Escolas João Roiz, em Castelo Branco. Nela participaram duas professoras do quadro deste Agrupamento, bem como alunos de turmas do 5º e 6º anos, sendo envolvidas as disciplinas e áreas de Língua Portuguesa, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

A utilização de materiais do projeto EUMOF, em contexto escolar, na sala de aula, possibilitou às professoras envolvidas neste projeto desafiar os alunos a conhecerem a geografia, a vida e a cultura de outros povos. Desta forma, o multiculturalismo no espaço da escola teve a capacidade de levar os alunos a uma mudança no seu modo de olhar o Outro; ao enriquecer o currículo com questões como identidade, diferença de género, etnia, entre outras. Pensamos que é salutar proporcionar debates sobre diversidades culturais, viabilizando, assim, um ensino com “diferentes vozes”, numa prática educativa multicultural.

Era uma vez...“Quem quer casar com a carochinha?”, conto tradicional, nas versões portuguesa e cipriota, que permitiu a ligação do Passado com o Presente, e deste com o Futuro.

Com recurso a um conjunto diversificado de estratégias: leitura silenciosa para apropriação do texto, leitura em voz alta, interpretação, jogos de palavras, poema em diamante... foram retirados dividendos em prol da Formação e da Educação.

Os alunos ouviram um conto em grego e arriscaram algumas respostas sobre a língua da gravação. Ouvimos respostas como:

É espanhol, é francês, é italiano, é latim. Parece japonês.

Numa etapa seguinte, os alunos ouviram uma breve apresentação sobre a diversidade linguística da Europa (línguas e dialetos).

As professoras projetaram uma página da Wikipédia, com informações e fotos de um país desconhecido – o Chipre.

Fez-se a localização no Mapa-mundo e na Europa.

Em conjunto, partilhámos ideias e refletimos:

Koutsoukoutou tinha um desejo, qual era?

Por que motivo não conseguia arranjar marido?

Achas que esse motivo (cor da pele) a impedia realmente de arranjar marido?

Por que razão ela espera que o marido lhe bata?

Por que motivo ela acha que ao envolver-se na farinha vai ficar mais bonita?

Que características exigia ela do futuro marido?

Com quem se casou?

Qual foi a peripécia que aconteceu na festa de casamento?

Como se resolveu?

Quais são as diferenças e semelhanças entre a versão portuguesa e a versão cipriota?

...

Ser aceite pelo Outro, felicidade, racismo, violência doméstica, de género e no namoro foram alguns dos ingredientes da nossa reflexão, a partir das perguntas anteriores.

No século XXI, os valores tradicionais perderam força e, frequentemente deixam de ser considerados. Os professores, enquanto educadores, devem facilitar uma “viagem de aprendizagem”, potenciadora do enriquecimento e da valorização curricular. Pode-se transformar a sociedade pela via da educação, pois os valores também se aprendem.

Há que disseminar estas boas práticas, através de um conjunto de materiais EUMOF que constituem novidade, tanto para professores como para alunos, para que a integração da temática da multiculturalidade nos currículos escolares se torne inevitável, ao favorecer o cruzamento de vários domínios do conhecimento, ao implementar estratégias educativas promotoras de valores como o respeito e a tolerância.

A literacia social integra as competências do século XXI. Daí que a escola como espaço de aprendizagem social fique revalorizada, ao promover uma cultura de carácter, valores de igualdade, cidadania, diversidade, sociais e cívicos, que são abordados de uma forma pedagógica e recreativa, a título de exemplo, um livro em forma de puzzle.

Os nossos alunos analisaram, interpretaram, compreenderam, refletiram, partilharam novas perspetivas, guiados pelo professor como elemento facilitador. Embarcámos numa viagem, partilhámos mares de diferentes cores, e... chegámos a bom porto!? ...

A caminho de...

Nesta viagem aprendemos a conhecer, a fazer, a refletir... aprendemos a ser.

É necessário continuar a incentivar o recurso aos contos tradicionais e colocá-los ao serviço da prática pedagógica, na sala de aula. O multiculturalismo, no âmbito escolar, pode favorecer uma mudança nas relações vividas pelos próprios alunos, ao inserir no currículo questões como

identidade, diferença, género, etnia, entre outras. Assim, estes contos são aproveitados na vertente formativa de que a escola se encontra incumbida. Há que transformar a sociedade pela via da educação. Os valores também se aprendem.

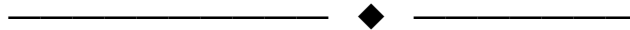
Só, de mãos abertas, conseguiremos conquistar o Mundo!
Aqui e agora, SOMOS...

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem as orientações preciosas da Professora Doutora Margarida Morgado, ao longo da participação no projeto EUMOF; os agradecimentos são extensivos à Senhora Diretora da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Professora Doutora Cristina Pereira, pelo caloroso acolhimento e apoio. Por fim, mas não por último, as professoras manifestam a sua gratidão à Direção do Agrupamento de Escolas João Roiz, na pessoa do Senhor Diretor, Dr. Carlos Almeida, pelo apoio e envolvimento no Projeto.

REFERÊNCIAS

Afonso, J. (2011). *Quem quer casar com a Carochinha?* Rio de Mouro: Everest.
Anes, R., Coelho, N. (2012). *Era uma vez no Mundo da Poupança- Histórias para colorir e aprender a poupar*. Sintra: Credito Responsavel.com.
Soares, L. (2010). *A Carochinha e o João Ratão*. Porto: Civilização Editora.
S.A. Livro Puzzle nº5. Vila do Conde: Toi.



EUMOF – Lesson Plan

I.Vladikov

Resumo — O texto deste artigo é um plano de aulas sobre quatro contos tradicionais – dois da coletânea de contos tradicionais EUMOF e dois outros propostos pelos alunos por terem enredos similares. As lições têm por tema a estupidez. Embora, no início, as crianças estivessem convencidas de que hoje não existem pessoas tão estúpidas como as dos contos, acabaram por citar diversos casos em que agiram estupidamente ou foram confrontados com a estupidez.

Abstract — This text is a lesson plan based on four folk tales – two of them are from EUMOF Collection of folktales, the two others were proposed by the children as having nearly identical plots. The lessons deal with stupidity. Although at the beginning the children were persuaded that such stupid people do not exist nowadays, they finally could quote many cases where they have acted stupidly or have met with stupidity...

Palavras-chave — Gender roles, Self irony, Stupidity – Cleverness.



I. Vladikov graduated in Bulgarian Language and Literature. Her doctor's degree she acquired for a thesis on Bulgarian dialects. At the moment she is director of the Austrian-Bulgarian School in Vienna and teaches Bulgarian language and literature at the secondary school level. For her achievements as teacher she was highly honoured.

1 THE WORLD IS TEEMING WITH FOOLS

S Stories used:
'John and the Axe' (Greece)
'My poor Child Vasilis' (Cyprus)

+

'The Unborn Petko' (Bulgaria)
'The Death of Kikos' (Armenia)

EDUCATIONAL OBJECTIVES

Discover similarities between the different countries (Greece, Cyprus, Bulgaria, and Armenia).
Discuss the situation of women in the past.
Learn from own mistakes or from those of others.
Learn unknown words.

Unit 1

Reading aloud the story: 'John and the Axe'.
Then reading aloud the next story: 'My poor child Vasilis'.
Ask children whether they know another similar story.
Give them the task, if they remember another similar story, to bring the text for the next lesson.
A discussion about foolishness based on both stories follows.
Pupils are asked to speak about the characters in both stories: Who is fool, who is clever?
Why does the clever character undertake a trip?
Does he meet other foolish people on his trip?
Pupils are asked to give examples of foolishness in people do today.

Unit 2

At the beginning children retell shortly the stories from the previous unit.
Then they read aloud the Bulgarian story 'The Unborn Petko' and the Armenian story 'The Death of Kikos'.
Pupils are given the task to find similarities:
What connects all four stories? (foolishness, the same plot)
In all the stories the women mourn an unborn child. And the father, the father in law or the husband (i.e. the men) are clever. Why?
(Discuss shortly the situation of women in the past)
The clever man – husband, father, father-in-law - undertakes a trip in order to check whether there are such foolish people in other lands.
(They find even more foolish people than they had expected; this time equally men and women).
Pupils are given the task to find the differences in the four stories:
They are mainly in the details of the stories, as the plots are identical.
What is the danger for the unborn child?
What foolishness do the clever characters encounter?
The following table is given to the pupils to fill:

Story	'John and the Axe' (Greek folk tale)	'My Poor Child Vasilis' (Folk tale from Cyprus)	'The Unborn Petko' (Bulgarian folk tale)	'The Death of Kikos' (Armenian folk tale)
Characters - foolish - clever				
What is the danger for the unborn child				
What activities the clever character undertakes				
First meeting of the clever character with foolishness				
Second meeting of the clever character with foolishness				
Third meeting of the clever character with foolishness				
The clever character solves the problems the foolish people have. What does he receive for that?				
Conclusions				
Unknown words (in Bulgarian and in the German language)				

At the end of the second unit, the children get the following tasks for homework:

1. Which story did you like the best and why?
2. What is foolishness?
3. Give an example of foolishness you have encountered.
4. Make a picture (drawing) of foolishness.



Fairy Tales Across the Curriculum, Fairy Tales in School Practice

K. Veit

Resumo — Este artigo demonstra que os contos tradicionais não são apenas adequados para crianças pequenas. No 3º ciclo também é possível usar os contos tradicionais na sala de aula com sucesso. Baseando-se em apenas um conto tradicional da coleção EUMOF, o artigo mostra como este conto poderá ser usado com jovens para promover actividades trans-curriculares em várias áreas do currículo: alemão (língua materna), educação para os média, estudos sociais, geografia e educação musical.

Abstract — This text shows that folktales are not only suitable for younger children. In the secondary school it is also possible to use folktales in the classroom very successfully. Based on only one story from the EUMOF collection the text shows how this story might be used with older children as an impulse for cross-curriculum activities to different subjects: German, Media education, History, Social studies, Geography, Musical education, etc...

Palavras-chave — Marriage, Partnership, Prejudices, Self-determination of women, Wedding traditions.



K. Veit was born 1958 in Vienna. She was educated for a secondary school teacher of German, Geography and Content and Language Integrated Learning. At the moment she works as teacher of German in a school in Vienna.

1 INTRODUCTION

I have been teaching 10 to 14 year olds at Viennese schools for 34 years. During these years I learned that children, no matter how old they are, love fairy tales.

In order to give an example I will describe my work with one of the European Mobility Fairy Tales – ‘The Picky Princess’, a Fairy Tale from Cyprus.

The students I worked with were about 13 years old.

First I read out the story to them and then we found out that there exists a similar German Fairy Tale as well, called ‘King Drosselbart’.

Then I used the story as an impulse for cross-curriculum activities to the following themes:

2. THE SEARCH FOR THE IDEAL PARTNER

2.1 This is an important theme in the lives of teenagers. The students discussed the question how the “ideal partner” should be.

Here are some examples: He should be handsome, brave, rich, tender...

She should be beautiful, a good cook, diligent...

Afterwards we talked about traditional male and female behaviour and prejudices. (German)

The students tried to find out their personal strengths. (Social Studies)

2.2 There are many shows in German and Austrian TV where singles look for new partners.

The pupils asked questions like “How are the shows made?”, “What is reality, what is fiction?”, “Are these shows able to help finding the ideal partner?” (Media Education)

2.3 The students listened and sang Austrian songs like

- “Küss die Hand, schöne Frau” performed by the Austrian pop group EAV.

- “Langsam wachst ma z’samm” by Wolfgang Ambros. (Music Education)

3 IDEALS CHANGED

3.1 Fashion throughout the centuries. (History, Arts)

3.2 Beauty ideals from Rubens to Twiggy. (History, Social Studies)

3.3 What do we expect from our partners?

- Safety and supply in former days.

- Success and wealth today. (Social Studies)

4 FACTS OF HISTORY

4.1 “Tu, felix Austria, nube” – Marriage as a means for enlarging an Empire. (History, Social Studies)

4.2 Famous couples

- Emperor Maximilian and Mary from Burgundy. (History)

- Emperor Franz Joseph and Elisabeth (Sisi). (History, Media Education)

4.3 Slaves and their lives in dependence.

5 NOBILITY TODAY

Life in a golden cage, life in public, love and politics... (Social Studies, History);
European countries (Geography)

- 5.1 Great Britain
Edward and Wallis Simpson
Charles and Diana / Camilla
- 5.2 Norway
Harald and Sonja
Haakon and Mette Marit
- 5.3 The Netherlands
Beatrix and Claus
Willem Alexander and Maxima

6 OTHER COUNTRIES - OTHER TRADITIONS (GEOGRAPHY, SOCIAL STUDIES)

- 6.1 Who chooses the partner?
- Family affairs
- Questions of honour
- Economic considerations
- 6.2 Self-determination of women
- 6.3 Wedding traditions

7 CONCLUSION

These are only a few examples how fairy tales might be used in every subject and that there are many reasons to work with them, no matter how old the students are.

For me the most important thing is to be creative and to listen to the interests and needs of the children and realize them in our classroom.

THE PICKY PRINCESS

Cyprus

Once upon a time there was a King who had a beautiful but also very proud daughter. A lot of princes had asked her to marry them, but she would always find a flaw in each prince. According to her, the first prince was fat, the other one was thin, the third was too short and the last prince was too tall.

Then another prince came by and the princess liked him, but unfortunately this prince had long hair.

- I don't want him because his hair is too long, she told her father.

The King got very angry!

- You will accept the proposal of the first man who will come tomorrow and ask you to marry him!

Otherwise... I will punish you!

Then, the King went to the prince with the long hair and told him:

- Go and have your hair cut. First thing in the morning, you get dressed like a poor basket weaver and come back to the palace to ask for my daughter's hand. I will take care of the rest. Remember to act like a poor basket weaver, not like a prince.

The prince did as he was told and returned to the palace the next morning. When the guards saw him, they asked:

- What is your business here?

- I want to see the King, he said.

- Why do you want to see the King?

The King heard the conversation and told them:

- What is going on?

- This man wants to see you, my lord.

- Let him pass, he ordered them. What is it that you want? He asked the fake basket weaver.

- I have come to ask your daughter's hand, said the disguised prince.

The proud princess was also there, listening to the conversation.

- I accept, said the King.

"Oh my God," thought the princess. "So many princes had asked to marry me and I didn't choose any of them, and now I have to marry this poor basket weaver! What can I do? If I don't accept, the King will punish me..."

- If you insist, father, I will marry him, said the princess.

Indeed, there was a wedding, and a few days later, the prince told her.

- My lady, you are a basket weaver's wife now. You can't wear expensive jewelry and clothes made of silk any more. You need to put on a simple dress. Then, I will take you to my country and my home to meet my parents.

The princess did as the prince asked her. She took off her expensive clothes and wore a simple dress. Then they left for the prince's house. The princess got sick because of the hardships and the long distances they had to walk every day. But the prince took good care of her, and he took her to a doctor who made her well. Then they walked and walked, until they finally arrived to the town where the prince's father was King.

The prince took some canes and began to weave them into baskets. His father's guards came near him and said:

- Don't you know it is forbidden to make and sell baskets in the central square?

They arrested him and the princess started crying.

- What can I do? What can I do?

Suddenly, she remembered that the prince with the long hair lived in this town. "I will go and find him," she thought. "I will ask him to set my husband free."

- Please, take me to the prince, I would like to ask him for a favor, she she asked the palace guards.

They took her to the prince, who was really her husband. The princess didn't recognize him because he had changed clothes and looked nothing like a basket weaver now.

-What can I do for you, my lady? He asked.



The Myth of Venice in Folktales from Austria and Other Countries

W. Moser

Resumo — O presente ensaio começa por comparar um conto tradicional austríaco com outro cipriota. Nos dois exemplos de literatura tradicional, Veneza e os venezianos têm um papel de destaque; no conto tradicional cipriota, 'O Príncipe de Veneza', Veneza é um centro político, social e económico. Quem para lá se dirigia recebia pedidos de artigos de luxo (tecidos bordados, jóias) como prendas. O conto tradicional 'A Lareira' (ou 'O Tesouro na Lareira') e tantos outros contos similares são sobre a procura de ouro, de minérios raros e preciosos usados na produção ou embelezamento de bens de luxo como os têxteis, o vidro e os espelhos. Contos tradicionais de lugares distantes um do outro como a Áustria e o Chipre acabam por narrar o mesmo fenómeno, o mito de Veneza como cidade extraordinariamente rica, embora apontem para aspetos diversos do seu poderio económico.

Abstract — This essay starts with the comparison of an Austrian and a Cypriot folktale. In both examples of traditional literature, Venice and the Venetians play an important role. For the Cypriot story, "The Prince of Venice", Venice was the political, social and economical centre. A person who travelled there was asked to bring back luxury articles (embroidered textiles, jewellery) as gifts. The Austrian folktale 'The treasure in the fireplace' and a huge number of similar stories is about the search for gold, ores and rare minerals which were used for the production or refinement of luxury goods like textiles, glass and mirrors. Thus, the folktales of relatively distant places like Austria and Cyprus deal with the same phenomenon, the myth of Venice as an extraordinary rich town, but show different aspects of its economic power.

Palavras-chave — Austria, Cyprus, Folk tales, Mining, Story telling, Venice.



This project has been carried out with the support of the European Community and the Life Long Learning Programme. The content of this project does not necessarily reflect the position of the European Community, nor does it involve any responsibility on the part of the European Community.

Wolfgang Moser (born 1964) studied General Linguistics, English and French Language at the Universities of Graz, Prague, Avignon, Debrecen and Lisbon. His PhD at the University of Graz (1994) was about the imitation of foreign languages (xenisms). He worked as a specialist for intercultural education at the Afro-Asian Institute in Graz (1992 – 2002) and at the Austrian Centre for Language Competence (www.oesz.at) where he also managed projects on the European Language Portfolio, Educational Standards for foreign languages and language awareness (2002 – 09). Since 2012 he has been executive director of the Literacy Centre of Styria (Lesezentrum Steiermark, www.lesezentrum.at), a service centre for public and school libraries in the region of Styria.

1 INTRODUCTION

Comparing two folktales from Austria and Cyprus in the EUMOF collection, this essay wants to enlighten some aspects of the myth of Venice in oral literary tradition. It will show how and why Venice and its inhabitants, the Venetians, have usually been explicitly named among the usually unnamed persons or places in folktales. What is special about Venice and stories about its inhabitants?

2 VENICE AS A LITERARY TOPOS

The *Serenissima Repubblica di Venezia* existed for over a millennium, from the late 7th century until 1797. The seaborne republic had already seized a number of places on the eastern shores of the Adriatic before 1200, and later expanded to the Ionian and Aegean Islands, Crete and Cyprus. Around 1500 it was the most important political, economical, cultural and social centre of the Eastern Mediterranean. Until today, the winged Lion of Saint Mark is present in many towns of the Adriatic and along the coasts of modern Albania, Greece, Turkey, and Cyprus.

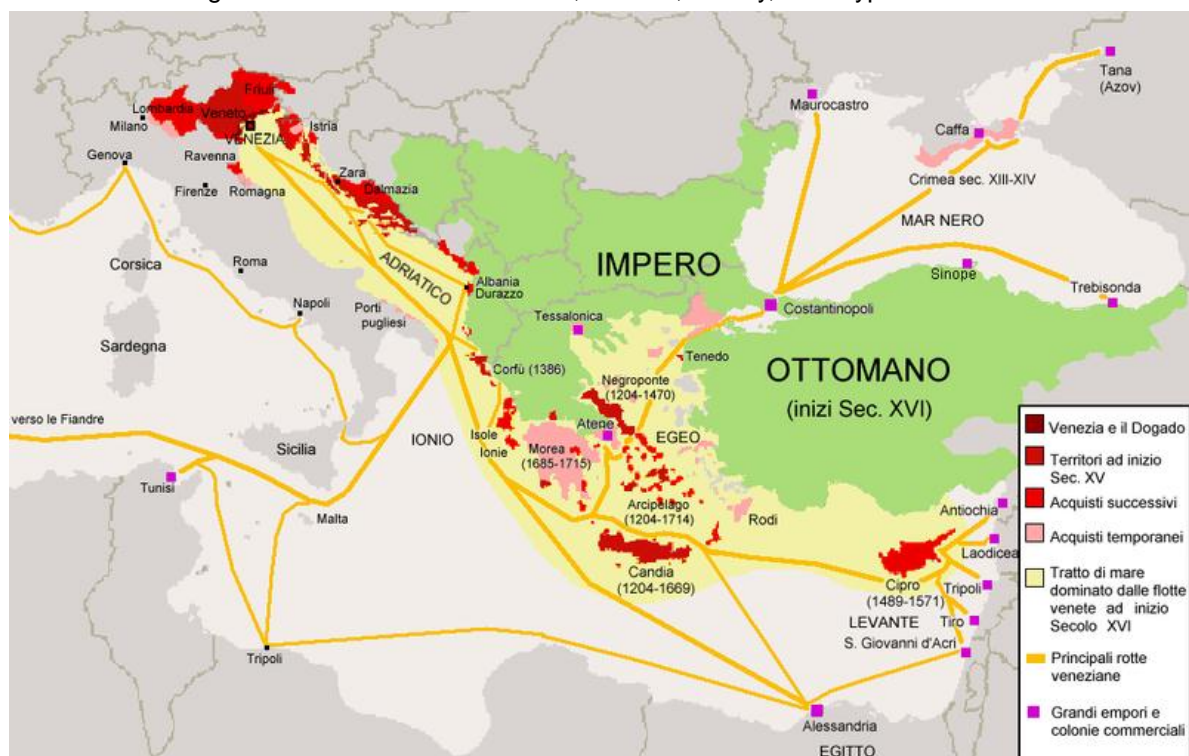


Fig. 1: Territories of the Republic of Venice: in dark red the territories conquered at the start of the 15th century, in red the territories at the start of 16th century, in pink the territories conquered temporarily, in yellow the sea dominated by Venetian fleet during the 15th century, in orange the main routes, purple squares are the main emporiums and commercial colonies. ¹

Trade, voluntary and forced migration (slaves and Byzantine refugees) and the long standing relationship with Constantinople, the Levant and other regions of the Eastern Mediterranean, but also with neighbouring Austria (in the north) lead to a notable exchange of population. Until today, there is still a perceptible Orthodox and Armenian presence in Venice.

Not surprisingly, the unique city of Venice also has become a literary topos both in oral and in written texts. This essay will concentrate on legends and folk-tales, but also wants to remind of Shakespeare's *Merchant of Venice* and *Othello*, Voltaire's *Candide* (1759) Thomas Mann's *Death in Venice* (1912), Donna Leon's recent crime series or Cornelia Funke's *The Thief Lord* (2000), a famous children's novel.

¹ Map by -kayac- at it.wikipedia/wiki/File:Repubblica_di_Venezia.png. Editor's note: In black and white printing, colours mentioned will be shades of grey.

3 THE EUMOF FOLKTALES

The EUMOF collection of folktales (Angelides & Panaou, 2012) on the topic of mobility includes 24 stories from five different countries (Austria, Cyprus, Greek, Poland, and Portugal) in four languages (German, Greek and Greek-Cypriot, Polish, Portuguese). These stories were not collected at random, the compilation followed a well designed guideline: all of them must be traditional folktales (not literary fairy-tales, written by authors), their plots include travelling and encounters with “other” people and – for practical reasons – they have to be short (oral narration of max. 10 minutes).

There are some interesting similar or parallel plots, contents or topoi, all worth a thorough scientific analysis as it is done by specialized philologists, folklorists and experts in oral literary traditions. Among these 24 stories that mostly take place in unnamed villages, towns, regions or counties we find an Austrian and a Cypriot story that refer to historical Venice, the *Serenissima*.

4 FOLKTALES ABOUT VENICE

4.1 The Cypriot story: “The Prince of Venice”

Summary²:

Once upon a time, a King lived in Cyprus. The King had three daughters. He told them that he would have a trip and asked them to tell him what they wanted him to bring them. The oldest daughter asked for a dress with the sky with the stars embroidered on it. The second daughter asked for a dress with the sea and all its creatures embroidered on it. The youngest princess asked her father to bring her the three golden tufts of hair of the Prince of Venice. The King arrived to beautiful Venice. When he finished his business there, he went to the market to look for his daughters’ presents. But for his youngest daughter, he didn’t know how to get the golden tufts of hair from the Prince’s head. So, he bought her expensive dresses and jewellery and returned to his ship. But the ship would not sail to take him away from Venice. So the King realized that he had to find a way to get the golden tufts of hair from the Prince. He asked who the Prince’s barber was and went to find him. Next time he cut the Prince’s hair, he was to keep three tufts of hair. The barber did as agreed. The King took the tufts and returned to Cyprus. When he arrived in Cyprus, his daughters welcomed him and the King gave them their presents. When night came, the Princess opened the window of her room, she filled a bowl with rosewater and perfumes and another one with rose petals and flowers. Then in a little vessel, she burned the first golden tuft from the Prince’s hair. Suddenly, a golden eagle flew into the room from the window. He washed in the bowl with the rosewater and perfumes and dried himself in the bowl with the rose petals and flowers. He was then transformed into the Prince of Venice! The young Princess of Cyprus and the Prince of Venice fell in love. Before the Prince left for his home, he promised to come back the next evening. But her sisters, who saw what happened the night before, were very jealous. They broke some bottles and they put the broken glass into the bowl with the rosewater and perfumes. When the eagle tried to wash in the bowl, he was cut by the glasses. He was badly hurt, and got very angry. The princess was very upset and couldn’t stop crying. In the morning, she wore men’s clothes, took an ointment from the old woman and left for Venice. On the fourth day, the Prince became well. To thank the “doctor,” he gave him a golden ring. The Princess did not say who she was and returned to Cyprus. In the night she burned the last golden tuft. The eagle came and at first he was very angry at her. But, when he saw the golden ring on her finger, he realized that she was the doctor that cured him. He transformed into the Prince of Venice and they fell in love again. They got married in Venice.

This traditional story was first published by Tsagkaris’ (1994) and later in Sylloge Pruse’s illustrated multilingual children’s book (1995).

In this story the seaborne town of Venice is presented as a place for political negotiations and business where a Cypriot nobleman or king has to go to regularly – at least twice in the story. There he can find typical gifts: expensive embroidered dresses and jewellery which refer to a short century of intensive trade connections between Venice and Cyprus:

Following the death of James II, the last Lusignan (“Crusader”) king of Cyprus in 1473, the Republic of Venice seized control of the island. The late king’s Venetian widow, Queen Catherine Cornaro, reigned as figurehead. After her abdication the Republic of Venice formally annexed

² Both summaries are taken from the EUMOF Teacher’s Guide (Angelides et al., 2012, p. 26 and 29) and have been slightly adapted.

Cyprus in 1489. The Venetians fortified Nicosia by building the famous Venetian Walls, and used it as an important commercial hub. Throughout Venetian rule, the Ottoman Empire frequently raided Cyprus. In 1539 the Ottomans destroyed Limassol and eventually, a few decades later, the whole island of Cyprus fell into Ottoman hands in 1571.

4.2 The Austrian EUMOF story: “A Treasure in the Fireplace”

Summary:

Once upon a time there was a stranger, a distinguished gentleman from Venice, who stopped to get some rest at a peasant’s house in Northern Styria (south-eastern Austria). In his kitchen, the peasant had an exceptionally large, old style stone fireplace to which the stranger turned his attention. Suspiciously the Italian showed great generosity. He invited the peasant to Italy; there he wanted to find a new kitchen for his client in order to replace the old one with that. In Italy the peasant found out in a magic mirror that a golden treasure had been hidden in the fireplace. Soon he realized what was going on and by sending a letter he asked his wife to find and hide the pots. So it happened. When the Italian and the peasant returned to the village, the Italian demolished the old kitchen and built a new one. But he didn’t find the treasure. The peasant laughed up his sleeve because he tricked the Venetian who had wanted to take his great-grandfather’s treasure.

The story is a traditional folktale from Styria and was collected about 120 years ago by Johann Krainz (pseudonym: Hans von der Sann), at his lifetime (1847 – 1907) a famous teacher, folklorist and author. In schools in Northern Styria (Leoben, Kalwang, Oberwölz, Knittelfeld und Eisenerz – all of these towns are traditional centres of mining and smelting), he asked the children to tell him traditional folktales. Consequently he publicised them in a collection of folktales which was published in many editions throughout the whole 20th century (latest edition: 1995).

In this story, Venice is associated with a magic mirror, a well-dressed gentleman and an unashamed appetite for gold and wealth. The region of Styria, in former times famous for its mining industry (iron, salt, lead, silver ...), is not very far from Venice – compared to other parts of Europe –, only about 400 kilometres or a journey of twelve to fifteen days on foot. Many similar folktales with silver tongued or more taciturn Venetians can be found in all other Alpine regions of Austria, Switzerland and Southern Germany that reflect mobility to and from Venice, the search for ores and other resources and often mirrors or glass. In most of them a “Venedigermänderl” (a little Venetian) appears.

4.3 More Austrian stories about the little Venetians

A short folktale from Knittelfeld (a place where Hans von der Sann spent some years) is typical for this type of oral tradition (Sann, 1911: pp. 277 – 280):

Every year in winter, a peasant noticed a Venetian who strolled up and down his cabbage field behind his house. When he arrived in Knittelfeld his bags were empty, when he left they were full and heavy. Nobody knew what this person was looking for or what he transported in his bags. One day he asked the little foreigner what he was doing in this Alpine region. “If you know your cabbage field as I do, you can easily have a better life”, was the enigmatic answer. After the peasant bought a new and very aggressive, biting dog, the Venetian disappeared.

A few years later the Austrian was on a pilgrimage to Monte Lussari near Tarvisio (in other versions: to Rome) and decided to spend a few days in the famous town of Venice. Suddenly somebody was calling him by his name. It was the Venetian he had often met at his cabbage field. He was well dressed in rich clothes and invited him to his palazzo. There he showed him a magic mirror in which the peasant could see his house, his dog, his fields and some golden nuggets on it. But still the Austrian could not believe that he was able to look home directly through the mirror. So the Venetian took a gun and shot at the mirror. All of a sudden the dog jumped up, whined and died. Now the peasant felt weird and departed quickly, but only after his friendly host had given him a handful of gold pieces.

Back home he learned that an unknown offender had shot his dog. So he realised that the Venetian had told him the truth. Nevertheless he did not achieve in finding gold on his cabbage field because he lacked the magic mirror.

In other Versions of the story the Venetian looks for silver (Bernhard, 1923: 156 – 158)

coloured (mostly blue) stones (Weber, 1914: 87 – 98), or for sand (Kainz, 1974: 59 – 60), sometimes for iron “only” (Brauner, 1951: 34). In a story collected only a few years ago, a coloured silk thread grants the Venetian the extraordinary and mysterious power (Neitsch, 2007).

In all stories the Venetian, in German a “Venedigermänderl” with the Bavarian-Austrian diminutive ending *-erl* which indicates that Italians are usually smaller than Austrians, appears alone in a village or at a remote farmhouse. Magic mirrors (or other objects) help him find resources that the local people cannot distinguish. Usually the Venetian shows a great desire for the chthonic wealth, but is not unthankful. He often invites the Austrian to his house in Venice or calls him in when the Austrian is in Italy on pilgrimage or on other purpose. Nevertheless a blatant disparity remains in the ability of getting rich which in several stories results in the saying that some stones the local people throw at cows are even more valuable than the cow itself.

5 HISTORICAL BACKGROUND

In the Middle Ages blue glass was very rare and valuable all over Europe. Usually it was imported from Venice or the Byzantine Empire via Venice. The base for colouring the glass was smalto, a Cobalt compound. Cobalt is often found in silver mines. But minerals and ores were not only used for colouring but also for the opposite process. Manganese dioxide (“glass soap”) is necessary for decolouring and bleaching glass – a prerequisite for the production of mirrors. Murano’s glassmakers even held a monopoly on high-quality glassmaking for centuries up to the 16th century.

Other Venetians might have searched for alum which was used for colouring cotton. The supplies of alum were previously imported from the East, from sources controlled by the Ottoman Turks after 1463. Venice profited greatly from trading with the Ottomans, but also tried to find new alum deposits.

Most probably finding gold or silver was a treasured secondary result of the search for cobalt, manganese dioxide or alum.

6 CONCLUSION

In the 15th and 16th centuries Venice was a centre of wealth not only for colonies and remote outposts of the Republic, but also for neighbouring landlocked Austria. The richness was based on trade and on processing and finishing luxury articles like mirrors, fine glass or textiles. Folktales from so distant parts of Europe like Austria and Cyprus still reflect its economic predominance of half a millennium ago, and show different aspects of the production of luxury goods from finding resources up to trading.

Thus, folktales are not only “nice”, “innocent” or “harmless” stories for the amusement of children, but can be taken as a literary vantage point for teaching geographical or historical facts.

REFERENCES

- Angelides, P. et al. (2012). *EUMOF Teacher’s Guide*. Nicosia, http://www.eumof.unic.ac.cy/teacher_guide.html.
- Angelides, P. & Panaou, P., eds. (2012). *European Mobility FolkTales. A collection of European traditional stories with travelling characters*. Nicosia: University of Nicosia.
- Bernhard, J. (1923). “Der Tembl von Sulden schlägt Rößlgulden”. In: *Der Schlern, Monatsschrift für Heimatkunde, Zeitschrift des Vereins für Heimatschutz in Südtirol*. 4. Jahrgang, 5. Heft, Mai 1923, pp. 156 - 158. http://www.sagen.at/doku/bergbau/Bergbau_Stilfs.html.
- Binger, H. (1996). Das Blaupigment Smalte. Ein kurzer historischer Überblick und die Verwendung von Smalte als Streumittel in den Quellenschriften. In: *Restauro*, 102(1), 1996, pp. 36–39.
- Brauner, F. (1951). “Das Venedigermännlein und der Fuhrmann”. In *Was die Heimat erzählt*, Heft 6: Eisenerz und Umgebung. Graz: Leykam, pp. 34 – 35.
- Kainz, W. (1974). “Der Italiener mit dem Bergspiegel”. In: *Weststeirische Sagen, Märchen und Schwänke*. Graz: Verlag für Sammler, pp. 58 – 59.
- Kainz, W. (1974). “Der Schatzgräber in der Stiegljörg-Grotte bei Salla”. In: *Weststeirische Sagen, Märchen und Schwänke*. Graz: Verlag für Sammler, pp. 59 – 60.
- Klingler, H. (1965). “Das Venediger Mandl auf dem Sonnwendjoch”. Sagen aus dem Achenseegebiet, in: *Achentaler Heimatbuch*, ed. Katharina Staudigl-Jaud, Schlern-Schriften Band 241, Innsbruck 1965, pp. 432 - 444., http://www.sagen.at/texte/sagen/oesterreich/tirol/achensee/Sagen_Achenseegebiet.html
- Neitsch, M. (2007). “Der rote Seidenfaden von Zauchen”. In: *Sagenhaftes Hinterbergertal*, Sagen und Legenden aus Bad Mitterndorf, Pichl-Kainisch und Tauplitz vom Ende der Eiszeit bis zum Eisenbahnbau. Erarbeitet im Rahmen des Leader+ Projektes „KultiNat“ 2005 – 2007, http://www.sagen.at/texte/sagen/oesterreich/steiermark/Hinterbergertal/sagen_hinterbergertal.html
- Sann, Hans von der (1911). “Der Bergspiegel des Venedigermännchens”. In: *Sagen aus der grünen Mark*. Graz, pp. 277 – 280.
- Sann, H. von der (1911). “Der Schatz im Herde”. In: *Sagen aus der grünen Mark*. Graz, pp. 280 – 283.
- Sylloge Pruse, K. (1995). *Το Βαζιλόπισλον ηης Βενεδίας* (The Prince of Venice). Nicosia: Tsangares Champes.

Tsagkaris, G. (1994). *Κσπριακό παραμύθιν: Το Βαζιλόποσλον ηης Βενεδιάς*. Nicosia: PROODOS.

Arapis (The Black Man): A Greek Folk Tale - Tool for Intercultural and Antiracist Education

T. Tsilimeni, K. Magos

Resumo— Os contos tradicionais são modos eficazes para promover os valores da educação intercultural. Os jovens podem ficar a conhecer outras culturas por intermédio dos contos tradicionais, bem como explorar os elementos culturais da sua própria cultura. O facto de existirem estereótipos no conteúdo de certos contos tradicionais não restringe o seu valor pedagógico e intercultural, embora determine a necessidade de pensar em estratégias de ensino, pelas quais os jovens acedam à compreensão de como se formam e reproduzem os estereótipos e de como os estereótipos influenciam as suas percepções e atitudes face à diversidade do “outro”. Este artigo visa apresentar uma proposta de ensino de um conto tradicional grego que contém forte estereotipização racial.

Abstract — Folk tales are an effective means to promote the values of intercultural education. Children are given the opportunity, through folk tales, to get to know other cultures and also to investigate the cultural elements of their own culture. The existence of stereotypes in the content of folk tales does not confute their pedagogical and intercultural value, but appoints necessary their suitable teaching processing. Through this process, children understand how stereotypes are formed and reproduced, as well as the ways these stereotypes have influenced their perceptions and attitudes towards the diverse “other”. This article presents a teaching proposition of a Greek folk tale which contains intense racial stereotypes.

Palavras-chave — Folk tales; Stereotypes; Intercultural Education; Teaching Approach



This project has been carried out with the support of the European Community and the Life Long Learning Programme. The content of this project does not necessarily reflect the position of the European Community, nor does it involve any responsibility on the part of the European Community.

T. Tsilimeni is Assistant Professor at the Department of Preschool Education, University of Thessaly, Greece, teaching issues in Children’s Literature (Narration and Fiction). Her interests focus on the theory and the teaching methodology of children’s literature, with an emphasis on Preschool Education.

K. Magos is Lecturer of Intercultural Education at the University of Thessaly in Greece. His scientific interests focus on the theory and practice of intercultural education and on intercultural children’s literature.

1 INTRODUCTION: FOLK TALES IN EDUCATION

Listening to folk tales is one of the most favorite activities of children. The evolution in the area of education and the development of methods and appropriate strategies for the better education of children resulted in the incorporation of folk tales in education. Educators (Froebel), sociologists and psychologists (Bettelheim) conducted relevant research which reinforced the initial point of view about the positive impact of folk tales on children's upbringing. The positive effects that folk tales have on children concern the psychic, ideological, aesthetic and emotional development of children. The ascertainment of the impact of folk tales in the development of children resulted in its utilization for several pedagogical and learning objectives that are connected with both basic issues, like practicing oral speech, acquiring literacy, developing fundamental moral values, and also, with more current and contemporary issues of world-wide character, like environmental education, accepting others, intercultural education, etc.

Rodari (1996) stresses the usefulness of folk tales not only in the development of creative imagination, but also of self-awareness, as well as the development of the ability to "construct mental structures", to realize relationships like "me, the others", "me, the things", through folk tales. The connection of folk tales to children's education is due to the fact that folk tales not only entertain children, but also reflect human relationships, life perspectives and they have the quality to shape life and culture, to animate reality, to channel important experiences to the listeners, both for themselves and also for their relationships with others (4 Learning & Malcom, 2000).

Zipes (1995) suggests giving children the opportunity to contact stories, as social and political awareness are shaped and developed in childhood. In particular, folk tales and stories, which include culture and civilization views of all people, constitute the natural way a child can learn about life and the world. Through these narrations children reflect on and analyze their personal experiences as they are actively involved with the story. Folk tales enable children to discover and to involve with the world and thoughts of others, to realize new ideas, new meanings that they do not come across frequently in their everyday life (Emblem & Schmitz, 1991). Stories enable children to distance from their own opinions and they make them turn to a more objective point of view to deal with serious social problems (Development Education Center, 1991). For all the above reasons the pedagogical utilization of folk tales in contemporary education constitutes so far a tested practice and an essential instructive tool.

2 FOLK TALES IN INTERCULTURAL EDUCATION

The multicultural composition of school classes and the big development of the intercultural approach during the last decades have constituted two more reasons for the utilization of folk tales in education. According to Elbaz – Luwisch (2001) folk tales, myths and stories are a "passport" with which students can travel mentally in different countries and civilizations. This journey, with the folk tale as a vehicle, helps children on the one hand to learn new cultural codes and relations, traditions and customs and, on the other hand, to compare these elements with the corresponding ones of their own civilization. Through such a cultural comparison, children not only get to know the "other" cultures, but also understand their own culture in a better way. As Mendoza and Reese (2001) point out, an intercultural material must have a double function. It should be at the same time a "mirror" and a "window", that is able to cultivate the possibility of studying both the familiar and the "foreign" culture. Folk tales, functioning exactly with this double quality, are an effective tool for the promotion of the values of intercultural education. One of the most important aims of intercultural education is the development of empathy that is the ability to feel and understand the feelings of the "other". Folk tales are a particularly useful means to accomplish the above aim, since they offer children the opportunity to take the place of the folk tale heroes, to understand their choices and feel their feelings.

Besides, in many folk tales one or more of the main characters do not belong in the master group or the choices they have made in their lives make them enter into contradiction with the members of the master group of society. As children watch, through the unfolding of the folk tale the adventure of the "other" heroes, they have the chance both to develop their empathy and also to gradually understand the struggle and the agony of the folk tales' heroes', which is one of the processes that prepares children gradually to become adults (Bettelheim, 1976). Apart from their contribution in the development of empathy, folk tales give the young readers or listeners the chance to understand the ways stereotypes develop, function and reproduce (Magos, 2012).

Especially in the case of folk tales, the racial, gender, religious or lingual stereotypes often constitute a quite common characteristic of their content.

Discussing and searching for the stereotypical pictures and relations that run in a crucial number of folk tales, we make them sensitized and critical readers and listeners to issues which relate to the management of diversity. An important element for the development of critical ability and also of the questioning of stereotypes, which folk tales might contain, is their appropriate teaching utilization. Through discussion and many other relevant activities that the teacher- animator can organize, either into the class or into any other educational context, children can evaluate the folk tale's content and the heroes' attitudes using the intercultural dimension as a criterion.

Next, a Greek folk tale is presented which has intense stereotypical characteristics, as well as a proposition for its teaching processing.

3 ARAPIS (THE BLACK MAN)

Once upon a time there was a King with many riches and many servants. Amongst his servants there was also a young black man. When the Queen gave birth to a little princess, she invited the fairies of fate. The Fates stayed at the palace for three days and three nights. The first fairy gave the girl beauty, the second intelligence, and the third fairy said: "When the girl grows up, she is to marry this black man." This disturbed the people of the palace and the King himself. The thought of his precious only daughter marrying the black man troubled his mind.

Years passed by and the King took great care of his daughter. The more the little princess grew up the more beautiful she became. And the more beautiful the little princess became the more worried was the King. He was thinking of ways to get rid of the black man. So one day he called people of his trust and told them:

- Take the black man far away, to a deserted island. When nobody is looking, kill him and bring me his eyes as a proof.

During the night, they took the black man and left. They went to the deserted island and while they were getting ready to take his life, they decided to disobey the King:

- Let us spare him his life. Spare us from guilt.

They set the black man free on the island and returned to the palace. There, they gave the King the eyes of a dead dog as proof. So, the King was appeased and the whole world was convinced that the Fates had lied.

But let us go to the deserted island. There, the black man built a boat and headed to the open sea. Forty days and nights later, his boat reached a faraway land. There, the black man met a good lord and worked for him. The lord took to him, taught him how to read and write and the black man became wise. However, every time the man saw his black color he got upset.

One day, while he was sitting by the sea, a woman came out of the waves. She was a fairy. As soon as the black man saw her, he was scared and got ready to flee.

- Don't go, said the fairy. Wear this belt and dive three times into the sea. Then collect these seashells and stones. They will turn into gold. With gold one can achieve anything one wishes for.

The black man wore the belt and dived into the sea again and again and again, like the fairy had told him to. At once, the black color washed off and he became white, crystal white. Only a band of skin around his waist had remained black. The belt he was wearing hadn't allowed the water to wash off the black color. He then collected the seashells and stones and they turned into gold.

Now a rich man, he left the work of the lord and started travelling round the world. When he got fed up of travelling, he thought of going back to his country. When the King saw the black man he didn't recognize him, being all white now. On the contrary, bedazzled by his riches, he suggested making him his son in law. The black man was happy to accept. So the wedding took place with great feasting, singing, and dancing. Still, the black man did not wish to trick the King. He went to him and disclosed his secret. The King didn't believe him, so the man showed him the black band of skin around his waist. The King hugged him and said in deep emotion:

"Never write off what the Fates write," and from there on, these words became a proverb.

Source: (Maroula Kliafa, 1977).

4 TEACHING RECOMMENDATIONS FOR THE UTILIZATION OF THE FOLK TALE IN CLASS

The existence of intense stereotypical references towards black people makes the above folk tale a suitable material for anti-racist and intercultural education. Apart from the negative references

towards the black hero of the story, the content of the story offers opportunities for discussion and processing in class other important issues like the relationship of racism with power and authority, children's labour and children's rights, the self-image of every man and the factors that affect it, the proverbs and other folk sayings as cultural references. Our proposition for teaching uses of the folk tale applies to students of the last grades of Primary School and has the following stages:

4.1 Narration of the folk tale

The class teacher or another narrator could narrate the folk tale to the children. The narration can take place during a number of activities of an intercultural or anti-racist project, but it can also be the starting point for the planning of such a project. Furthermore, the narration could take place on the occasion of the celebration of a universal day, like, for example, the universal day against racism (21st of March), or else, on the occasion of a racist incident that took place at school, in the neighbourhood, or in the city.

4.2 Group Work

The teacher uses the group work method in class, distributes to the children the folk tale in written form and assigns the students to spot the stereotypes that exist in the story and also the points in the story where they come up. The students can easily focus on the racial stereotypes as far as the attitudes towards the Black man are concerned. At the same time, some groups can spot the gender stereotypes the story includes, like the ones referring to the role of father-king about his daughter's marriage.

4.3 Discussion in class

A representative of each group announces to the whole class the conclusions his/her group has reached. Then, a discussion follows where the teacher is the coordinator – animating spirit. The students talk about the ways the stereotypes are produced and reproduced generally and specifically, towards black people. They look for the reasons why these stereotypes were created, as well as their consequences. The teacher helps children realize the negative effects of the stereotypes both on the victimizers and also on the victims.

At the same time, s/he can ask the children to remember and present an incident from their own lives or from their family background or relatives that connects to the function of stereotypical attitudes and stances. Furthermore, the children can talk about the consequences this incident had on personal family and social level.

4.4 Research activities

After the narration of the folk tale and its teaching uses, the teacher can assign the students to do personal or group research activities. The participation of students in research activities and the role of the student as a researcher constitute an important dimension of the contemporary education process, the benefits of which are stressed out by many researchers (Helm and Katz, 2001).

Some characteristic research activities a teacher can assign to his/her students could refer to incidents of racism and discrimination which connect both with the racial and with other dimensions of diversity as well.

The students' research could be about time (incidents of racism and discrimination from the Past till Present), space (incidents of racism at school, in the neighbourhood, in the city, in the country, internationally) or about both. Another indicative research activity students can do, could be about the search for other folk tales and stories where racial or other kind of stereotypes exist, and the comparison of these stories (EUMOF, 2012). The sources which have material and information are the internet, the school or local library, the mass media, etc. The students, after they have spotted their research subject, could collect information using questionnaires or interviews. Also, the invitation of certain guests in class who are related to the research subject is very useful for the collection of the research data.

4.5 Presentation of research data and discussion

The students, individually or in groups, present both the results of their research and the process they followed to perform the research. Then, a discussion takes place in class, about the research results and a comparison is made among possible similarities and differences in findings of the student-researchers. Apart from that, students talk about any difficulties they came across during the research process, etc. In addition, the teacher can also present in class similar investigations that he/she has spotted, so as to compare them with the students'. Still, the teacher can function

reflectively for his/her students both on their research findings and on the research methodology they followed. The main aim of the discussion is the students' general sensitization towards the function of stereotypes and of prejudices, as well as their sensitization about incidents of discrimination, racism and social exclusion that are internationally increasing at an extremely fast rate.

4.6 Students write texts using the folk tale as a pretext

After the previous stages of the teaching uses of the folk tale, through which the anti-racist sensitization of the students has been accomplished, the children are asked to write, either individually or cooperating in small groups, texts on the occasion of the folk tale. Such texts could be:

- an interview with the folk tale hero
- a letter to the folk tale hero
- the folk tale with a different end
- writing of the story on behalf of the "diverse" hero (the black person)
- writing of the contradictory story

The last two activities, in particular, contribute to the deeper emotional sensitization of the students and to the development of empathy towards the diverse. In the penultimate text students are going to write the story in the 1st person, as if every one of them was the black hero of the folk tale. Writing the story from the point of view of the "other", the diverse, they can understand own emotional world better, own anguish and the limitations one faces.

Correspondingly, the group of students who will do the last activity, will rewrite the folk tale reversing the element of diversity (the skin colour) between the members of the master group and the black hero. Thus, in this variation, the master group (King, Queen, servants, etc) are all black, whereas the hero is white. The Black King's fear is that when his daughter (who is black) grows up, she'll have to marry a white man. The students' participation in the writing of such a text contributes even more to the development of empathy, since while writing the text the racial identity of the students will identify with that of the diverse "other" and not with the master group's racial identity.

4.7 Reading stories, discussion

In this phase, the students read to the plenum the txt-stories they wrote. On occasion of the new stories, a new turnover of discussions can function on the crucial issue of discrimination and racism, given that students have already pondered by the previous discussions on these issues. This new turnover of discussion following a spiral evolution can move on a deeper cognitive approach of issues which are related to racism and appear in the story. Such an issue could be the relationship between racism and power-authority. The king's attitude in this folk tale, where he stands for power and authority, has the ability to extinguish the different "other", offers a good pretext for students to ponder about.

Students could seek incidents from their own environment (school, social, national) where corresponding incidents of the connection between authority and racism have been noticed.

Another issue which could be discussed during the final talk is the impact of the racist incidents on the victims' self-image. And again, starting from the folk tale's sentence "The Black man (Arapis) got upset each time he saw his black colour" students can talk about the psychological consequences of racism and discrimination for the victims. Finally, a third issue to focus on while discussing in class is the differentiation of the views and attitudes of the members of the master group towards the master stereotypes. In the evolution of the plot of the folk tale, the black hero meets two members of the master group (fairy and the Lord) who not only do not face him with racism, like the king did, but on the contrary, they help him survive, be educated, become wise. With this attitude as a pretext, students could ponder about which characteristic of human personality functions in a catalytic way, as far as the positive management of diversity is concerned.

The result of such thoughts could not be other than the issue of schooling and education, as a determinant in the contradiction towards attitudes and stances which are affected by the racist ideology.

5 OTHER ISSUES FOR DISCUSSION, CONCLUSIONS

It is worth mentioning that this specific folk tale offers the opportunity to discuss and think about other issues which are related to intercultural education. The teacher, depending on the time he/she has to spend and the students' interests, can decide if he/she is going to include these issues in the teaching

uses of the folk tale mentioned above, or if he/she is going to choose another time point. In this way, the reference in the beginning of the story that the Black hero was the King's servant as a child, could be the starting point to search and discuss issues related to children's rights, child labour, children-slaves, etc. There is rich educational material on these issues, which students can easily find both on the internet and in any relevant NGO and study.

Likewise, another issue the children can investigate concerns the fairy saying the folk tale ends with: "What's written (by fate), can't be erased". The students can share their opinions on the content of this saying, and also search for corresponding sayings which might exist in other languages and cultures. Such an investigation can lead the students to understand that folk sayings and proverbs as well as folk tales, constitute an international and intercultural phenomenon since they derive from and express universal fears, anguish, joy and sorrow.

Especially if students conduct a small or large scale research about the world folk tales, they will realize the common patterns which appear in most folk tales, one of which is "Arapis". The anguish, the conflict, the struggle, the adventure and finally the justification constitute the most important patterns of those, which are extremely profound in the case of "Arapis". Perhaps, it is worthwhile mentioning that both in "Arapis" and also in other folk tales, the final justification of the hero compensates the roughness of the content of the story, the extent of which can grab the younger students in particular. In this way, the elements of the struggle and the justification, the essential elements of most folk tales, can constitute another point of the teaching process of a certain folk tale.

In conclusion, "Arapis" is a folk tale which can be an extremely interesting and effective educational material both for accessing issues related to intercultural and anti-racist education and the general issues related to social interactions, but also to teach life values and the value of human life. The appropriate processing of the folk tale during the educational practice can function as a cognitive and emotional activity which leads students to develop critical attitudes and stances through the animation of reflective processes.

REFERENCES

- Barton B., Booth D. (1990). *Stories in the Classroom*, Ontario: Pembroke Publishers Limited.
- Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment. The meaning and importance of fairy tales*. New York: Knopf.
- Development Education Center (1991). *Start with a story-supporting young children's exploration of issues*. Birmingham: Development Education Center.
- Elbaz-Luwisch, F. (2001). Personal Story as Passport. Storytelling in border pedagogy. *Teacher Education*, 21 (1), 81-101.
- Emblem, O. & Schmitz, H. (1991). *Learning through Story*. Warwickshire: Scholastic Publications.
- EUMOF (2012). *European Mobility Folktales. A collection of European traditional stories with travelling characters*. Nicosia: EUMOF.
- 4 Learning, Malcom, M. (2000). *Animated Tales of the Word-Activity Book*. Warwick: Channel Four Television Corporation/4Learning).
- Helm, J. and Katz, L. (2001). *Young Investigators. The Project Approach in the Early Years*. NY: Teachers College Press.
- Kliafa, M. (1977). *Tales of Thessaly*. Athens: Kedros (in Greek).
- Mendoza, J. & Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls, <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/mendoza.html> (12/10/12).
- Magos, K. (2012). "The princess is racist!": Combating stereotypes through teaching folktales. An action-research project with young children. In N. Palaiologou and G. Dietz (Eds) *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide: Towards the Development of a New Citizen*. Ed., Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 194-208.
- Rodari, G. (1996). *Grammar of Fantasy: An introduction to the Art of inventing stories*. NY: Teachers & Writers Collaboration.
- Zipes, J. (1995) *Creative Storytelling*, London: Routledge.

EUMOF:Tipologias de Contos Interculturais

M. Morgado

Resumo — O presente artigo aborda perspectivas pedagógicas de classificação dos contos tradicionais compilados pelo projeto EUMOF (European Mobility Folktales) em função da sua relação com a multiculturalidade, com a educação intercultural e com o tema da mobilidade. As propostas de classificação e arrumação dos contos tradicionais dialogam crítica e reflexivamente com propostas de outros autores como Mingshui Cai em *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on critical issues* (2002) e de Mingshui Cai e Sims Bishop em “Multicultural literature for children. Towards a clarification of the concept”(1997). Simultaneamente, o diálogo abre-se também com dois textos académicos, o de Paul Scheffer, *Immigrant Nations* (2011) e o de Zygmunt Bauman, *Culture in a Liquid Modern World* (2011). Os contos tradicionais EUMOF são multi- e interculturais no sentido em que, no seu conjunto, pressupõem um espaço europeu multicultural, representam formas de interação entre culturas e porque, no seu conjunto, descrevem realidades de ‘outras’ culturas, ou seja, por exemplo, tornam culturas, como a cipriota e a grega, acessíveis aos leitores, professores e alunos lusófonos, anglófonos, polacos, alemães. É em função do conceito de distribuição geográfica, central na constituição da coletânea de contos EUMOF, que aproveitando as categorias propostas por Cai e Bishop (1997) poderíamos organizar os contos reunidos na coletânea em textos do mundo (*world texts*), textos transculturais (*crosscultural texts*) e textos paralelos (*parallel texts*) de modo a clarificar como eles servem o propósito de promoção da educação intercultural. Das múltiplas perspectivas com que olhamos para a coletânea, sendo a partir das categorias definidas por Cai e Bishops, sendo a partir de um contínuo que vai da ênfase no multicultural à ênfase no intercultural, ou sendo a partir de como os contos abordam um tema caro à multiculturalidade, como é o da mobilidade, o que se pretende demonstrar são as possibilidades que os contos tradicionais EUMOF oferecem (aos leitores e educadores) de abrir novas perspetivas e pontos de vista culturais sobre a realidade ou o fato de poderem alertar para questões de distribuição desigual de poder, discriminações sexistas e raciais por comparação de realidades distintas representadas, ou tensões e conflitos que se geram quando indivíduos duas ou mais culturas entram em contato.

Palavras-chave — Conto tradicional; EUMOF; Interculturalidade; Multiculturalidade.



This project has been carried out with the support of the European Community and the Life Long Learning Programme. The content of this project does not necessarily reflect the position of the European Community, nor does it involve any responsibility on the part of the European Community.

M. Morgado é professora coordenadora de estudos culturais ingleses no Instituto Politécnico de Castelo Branco. Obteve os diplomas de Mestrado e de Doutoramento na Universidade de Lisboa. É autora de artigos na área da educação intercultural e da literatura infantil e sobre a criança. Coordenou um projecto financiado pela FCT de 2008 a 2010 sobre educação intercultural nas obras recomendadas para o 4º ano pelo Plano Nacional de Leitura e publicou, em 2010, o livro *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num Mundo sem Esconderijos* (Colibri). Tem ampla experiência de participação e coordenação de projetos internacionais europeus (BARFIE – Books and Reading for Intercultural Education; ESET –European School Education Training; EDM Reporter – European Digital Media Reporter; READCOM – Reading Clubs for Adult Learning Communities; Visual Literacy and Intercultural European Education; The construction of national identity in ABC books and picturebooks from the 19th century to the present; e EUMOF – European Mobility Folktales.

1 INTRODUÇÃO

Uma colectânea multicultural de contos tradicionais pode ter muitos usos pedagógicos, alguns dos quais com pouca repercussão para a promoção da educação intercultural. Interessa-nos abordar modos potenciais de o projeto EUMOF (*European Mobility Folktales*) – Contos tradicionais sobre mobilidade - operacionalizar o conceito de conto multi- e intercultural, para além daqueles que já constam dos seus materiais publicados (*O Guia do Professor EUMOF; Atividades Pedagógicas*). O que são contos interculturais e multiculturais? O que é que os define como tal? Haverá diferenças entre os modos de cada conto tradicional abordar a experiência de vida de contacto entre culturas? Este constitui um primeiro grupo de questões ao qual procuraremos responder, após uma breve caracterização da colectânea.

No início do projeto EUMOF lançou-se uma pequena semente de interculturalidade: todos os contos tradicionais selecionados para a coletânea teriam por tema uma viagem para terras distantes, onde se dão encontros entre pessoas e culturas diferentes. De forma implícita, a escolha do tema reflete o reconhecimento de que o mundo em que vivemos hoje tem fronteiras abertas que criam uma grande diversidade cultural e introduzem muitas mudanças no viver comunitário, de identidades, de reconhecimento da diferença dos vizinhos. Salman Rushdie, em *The Ground Beneath Her Feet* (1999: 55), condensa muito bem uma estrutura de sensibilidade do nosso tempo, rasgada entre o que imaginamos ser a nossa terra e terras longínquas, o sonho de termos raízes num lugar e o desejo da viagem. Escreve ele, “*Among the great struggles of man – good/evil, reason/unreason, etc. – there is also this mighty conflict between the fantasy of Home and the fantasy of the Away, the dream of roots and the mirage of the journey*”. Os projetos de mobilidade física, intelectual e social que os contos tradicionais seleccionados para a colectânea EUMOF configuram são, neste sentido, importantes para o entendimento da interculturalidade num mundo global em que ocorrem migrações em massa e onde se tornam praticamente inevitáveis experiências de alienação e de perda de coordenadas (Handlin, 1952). A mobilidade e os modos da sua configuração nos contos tradicionais da coletânea EUMOF serão consequentemente um outro aspeto a abordar neste artigo, no qual se explora a maleabilidade dos materiais do projecto EUMOF para promover alguns dos temas mais prementes da nossa contemporaneidade, como a imigração e a deslocação de pessoas, a transformação de sociedades monoculturais em sociedades multiculturais, a existência de visões diferentes sobre a mobilidade, ora desejada e glorificada ora forçada, ou as repercussões positivas e negativas da presença num mesmo espaço/tempo de diversidade cultural que vão desde a celebração da diferença ao sentido de perigo e ameaça, passando por atitudes de tolerância e de indiferença.

2 OS CONTOS TRADICIONAIS EUMOF

Um dos principais materiais do projecto EUMOF é uma coletânea de contos tradicionais sobre mobilidade dos países europeus envolvidos no projeto¹, nomeadamente Áustria, Chipre, Grécia, Polónia e Portugal. Estes contos foram seleccionados a partir de um conjunto de critérios: serem contos tradicionais ou lendas; serem sobre o tema da mobilidade, de viagens para outras terras, onde se encontram pessoas diferentes das que conhecemos ou se representam locais, povos, culturas e tradições; serem curtos – a sua narração oral não deve ultrapassar os 10 minutos; e serem de algum modo representativos das culturas dos países.

O projeto compilou três contos tradicionais por parceiro de cada país, 6 da Áustria, 6 de Chipre, 6 da Grécia, 3 da Polónia e 3 de Portugal, num total de 24 contos, traduzidos para todas as línguas dos parceiros do projeto e para inglês (*EUMOF Book of Folktales*).

Na configuração da escolha dos contos a partir da ideia da mobilidade e da viagem, do encontro e confronto com outras ideias, culturas, tradições e costumes reconhecemos uma ênfase na representação intercultural, de negociação entre culturas. Pela reunião em colectânea de contos de diversas tradições culturais e linguísticas encontramos a preocupação multicultural.

Vou dar alguns exemplos de contos que se podem encontrar na coletânea de contos tradicionais EUMOF e como eles podem ser lidos em relação com os temas da multiculturalidade e interculturalidade:

¹ O projecto decorre entre janeiro de 2011 e dezembro de 2012. Todos os materiais podem ser consultados em www.eumof.unic.ac.cy. Apesar de o projeto envolver apenas 5 países europeus, envolve duas instituições cipriotas (*Universidade de Nicosia e Cyprus Board on Books for Young People*), 2 gregas (*Escolas Platon e Universidade de Tessalónica*) e 2 austríacas (*EU-LE-NET Europäisches-Lese-Netzwerk e LESEZENTRUM Steiermark*), para além de 1 instituição polaca (*Biblioteca Pública Grabski do Distrito Ursus da cidade de Varsóvia*) e 1 instituição portuguesa (*Instituto Politécnico de Castelo Branco*).

A colectânea ajuda-nos a perceber valores e atitudes de outras culturas, por exemplo a sua profunda religiosidade. Atente-se no conto tradicional grego “O Camponês Pobre e São Pedro”. O conto relata o caminho solitário de um camponês que, de tão pobre, sai de casa em busca de melhor vida e que depara com um homem simples – era S. Pedro. Caminham lado a lado, e São Pedro dá ao homem exemplos de bondade, partilha, tolerância, honestidade e do dom da criação (a ressurreição de uma princesa), que o homem, na sua ignorância, desonestidade e arrogância, assume ser capaz de imitar, com resultados negativos.

São de outra natureza as virtudes elencadas no conto tradicional austríaco “O Leão, A Cegonha e a Formiga” que narra a história de um pobre rapaz, Hans, que sai de casa da mãe para ir correr mundo e que ajuda um leão, uma cegonha e uma formiga a resolver os seus problemas, sendo recompensado com as suas ‘virtudes’: a força do leão, a capacidade de voar (ou a mobilidade) da cegonha e a quase invisibilidade da formiga (ou a discrição). Com estes dons o rapaz vence uma série de obstáculos e salva a princesa, com quem vive feliz para sempre.

Curiosamente, num conto tradicional português, nem os animais nem os seus dons se referem às mesmas virtudes. Em “A Torre da Babilónia”, o protagonista recebe, em vez de dons, objetos, coisas materiais: primeiro negocea com uns rapazes que andavam à luta a compra dos objetos pelos quais eles lutavam: um par de botas, um cobertor e uma chave. Com as botas, que eram mágicas, vai visitar a irmã mais velha, casada com o rei dos peixes, que lhe deu proteção em caso de aflição; em seguida, visitou a irmã do meio, casada com o rei dos leões-do-mar, que lhe deu um robalo e a sua proteção; e depois, vai a casa da irmã mais nova, casada com o rei dos pássaros, que lhe deu uma pena das suas asas e a sua proteção. Com todos os objectos e com a garantia de proteção de tão poderosos senhores o rapaz consegue libertar uma donzela da Torre da Babilónia.

Alguns contos são potencialmente mais interculturais do que outros, no sentido em que representam nos seus temas e tópicos negociações entre culturas diferentes. É o caso, por exemplo, de “A Lareira”, um conto tradicional austríaco que revela de forma implícita e explícita as dificuldades de relação entre culturas fronteiriças, neste caso a austríaca e a italiana. Este conto narra a história de um homem distinto de Itália que pára para descansar à porta de casa de um camponês da Estíria, uma região da Áustria. Convidado a entrar, admira a grande lareira de pedra, muito antiga e quer convencer o camponês a vender-lha. O que o italiano sabe – e o camponês austríaco não sabe –, é que dentro da lareira havia um pote de ouro e o que motiva o italiano é a ganância e a vontade de enganar o camponês. O camponês austríaco é convidado a visitar o bom homem italiano e acaba por descobrir a verdade e ludibriar o italiano, vendendo a lareira ao italiano depois de a mulher ter de lá tirado o pote de ouro.

Um outro exemplo interessante de interculturalidade, no sentido de relações entre grupos étnicos diferentes, encontramos-lo no conto grego “Arapis, o Negro” sobre um criado negro de um vizir que é mandado matar porque existe uma profecia de que a princesa se casará com um homem negro. Como os carrascos não têm coragem para o matar, o rapaz viaja até um território distante, onde é bem tratado, educado e enriquece. Consegue por artes mágicas empalidecer a pele e regressa a casa, rico e branco, ganhando a mão da princesa. Note-se que não estou a defender que este é um conto politicamente correto. Não o é. O conto representa a rejeição e a vontade de destruição de um inocente meramente por causa da cor da pele dele.

As tensões provocadas pelo racismo e pela reação negativa estereotipada à diferença étnica do outro também são representadas no conto tradicional português “A Moura Encantada”. Um homem português e cristão andava de viagem até que chegou a uma terra, onde pediu abrigo, mas ninguém o quis acolher. Naquele lugar havia uma casa rica vazia, pois a família que ali vivia se tinha assustado e fugido. Foi ali que o homem se abrigou, sentando-se a descansar na varanda até que a noite caiu. Enquanto dormia, tiraram-lhe um anel de ouro do dedo e substituíram-no por outro. Quando acordou, o homem reparou que o anel tinha sido trocado. Decidiu entrar na casa e deitar-se na cama. A meio da noite sentiu algo a mover-se na cama e viu que era uma mulher, uma moura, que lhe disse que só ele a poderia desenfitejar. O homem ficou três dias e três noites naquela casa e tudo aconteceu como a moura previra, recebendo ele no final três sacos de moedas. A moura desaparece. Com aquele dinheiro, ele compra terras que deu aos pobres e continuou viagem até chegar a terra de mouros, onde comprou uma quinta. Naquele lugar estava para se dar o casamento da filha de um senhor mouro, que o convidou para o casamento. Quando o homem olhou para o dedo da noiva reconheceu o anel que tinha sido substituído por outro na casa encantada e logo que ela olhou para ele, reconheceu-o imediatamente. Ela acaba por se casar com o homem que a tinha salvado e o outro homem partiu.

3 PERSPETIVAS DE UTILIZAÇÃO INTERCULTURAL DOS CONTOS

O projecto EUMOF sublinha como seus objectivos educativos a promoção, no espaço educativo, de uma nova consciência sobre a importância da diversidade cultural e linguística da Europa, ao mesmo tempo que anuncia a necessidade de combater o racismo, preconceitos e atitudes xenófobas. Defende igualmente que os contos reunidos permitirão reforçar o sentido de cidadania democrática entre os professores e alunos europeus, tendo por base uma atitude e um valor de respeito pelos povos, línguas e culturas europeias.

Podemo-nos interrogar como é que se passa de uma coletânea de contos tradicionais à promoção de um conjunto de atitudes que caracterizam a tolerância intercultural necessária à vida em sociedades multiculturais, que é necessário que sejam compreendidas como sociedades dominadas pelo fenómeno da globalização, pela explosão demográfica, por fluxos migratórios massivos, pela destruição do ambiente e pelo aumento do fosso entre ricos e pobres.

A verdadeira tolerância, como a descreve Paul Scheffer (2011: 118-124) tem a ver com ser capaz de lidar de forma pacífica com profundas diferenças de opinião, expressando juízos de valor e opiniões com convicção e respeito por todos. É diferente de ser tolerante entre os que são iguais a nós e diferente de uma atitude distante, ou indiferente, que evita o envolvimento com as coisas e as pessoas que se desconhecem e que se pensam 'outras'. A tolerância só é possível em sociedades abertas, que permitem a colisão de ideias e de pontos de vista e que exigem de todos uma observância das leis do território.

Por outro lado, um conceito de 'mobilidade' pode convidar à imaginação de espaços de aventura e de férias, em detrimento de outras experiências menos positivas de mobilidade forçada de refugiados de guerra e políticos e de imigrantes sem condições de vida nos países que deixam para trás, das experiências de alienação de imigrantes ou de rejeição destes pelas populações instaladas. O grande valor da coletânea EUMOF para a promoção da educação intercultural ou da educação para uma cidadania democrática global é levar os seus utilizadores a perceber que a mobilidade de pessoas no mundo implica tensões e choques políticos, sociais, culturais e linguísticos.

Para operacionalizar os conceitos de tolerância da diversidade e de mobilidade nos contos seleccionados, é útil reagrupá-los na sua diversidade. Assim, proponho três classificações alternativas à da coletânea EUMOF (que é uma arrumação por países/culturas): uma classificação que coloca os contos num contínuo de textos que vai da ideia de multiculturalidade à de interculturalidade; uma classificação que categoriza os textos em função do modo como eles representam a relação entre culturas diferentes; e uma terceira classificação que os agrupa em termos do conceito de mobilidade que representam.

3.1 Cultura, Diferença e Língua

Todas estas categorias são, como afirmo atrás, complementares à classificação que os arruma no projeto EUMOF. O modo como os contos EUMOF se apresentam na coletânea é um convite ao seu espartilhamento dentro das culturas que os produziram. No sítio web do projecto (<http://eumof.unic.ac.cy>), porém, qualquer agente educativo, poderá reagrupar os contos da maneira que entender, não sendo obrigado a seguir a linearidade apresentada em forma de livro. E aquilo que aqui proponho são ainda outras lógicas de utilização, que tornem mais fácil o acesso aos materiais em função de objetivos específicos.

Contudo, os materiais pedagógicos que acompanham o projecto, como por exemplo, o *Guia do Professor EUMOF*, o conjunto de *Atividades Pedagógicas e Educativas*, e os módulos de *Formação de Formadores EUMOF* visam utilizações interculturais dos materiais. Não é desejável que os alunos portugueses apenas se cinjam aos contos portugueses ou aos contos austríacos, mas que sejam capazes de refletir sobre a diversidade cultural a partir de um conjunto diversificado de contos tradicionais, entendidos simultaneamente como um património comum e um legado de uma cultura e espaço/tempo específicos e utilizados em paralelo.

Dou um exemplo: na atividade pedagógica intitulada "Acolher o Estrangeiro", os alunos são convidados a refletir sobre o acolhimento de estranhos e imigrantes a partir de um conjunto de materiais diversos (imagens de *Tales from Outer Suburbia/Contos dos Subúrbios* de Shaun Tan) e de três dos contos da coletânea: "A Moura Encantada" (conto português), "Fantasmas Romanos" (conto austríaco) e "Wars e Sawa" (lenda da criação de Varsóvia). Parte-se da experiência social dos alunos e das suas percepções do que seria ter um estrangeiro em casa; do que ele poderia ou não gostar ou perceber; do que lhe seria desconhecido, etc.

As atividades pedagógicas estão organizadas em três grandes áreas: *Cultura, Diferença e*

Língua, cada uma com um conjunto de objetivos educativos que são abordados em cada atividade pedagógica.

Muitas das atividades pedagógicas não só interligam os contos tradicionais da coletânea, como os ligam a práticas contemporâneas, como é o exemplo da atividade intitulada “Mercados do Mundo”. A atividade inicia-se com o conto “O Príncipe de Veneza” e com um dos episódios iniciais desse conto: o Rei de Chipre parte em viagem a Veneza e para comprar prendas para as três filhas vai ao mercado de Veneza. Os alunos são convidados a imaginar as lojas, o que se vende, o que vestem os comerciantes, como anunciam os seus produtos e, em seguida, depois de apresentarem as suas ideias uns aos outros, a compará-las com os mercados contemporâneos, com os mercados que conhecem, que visitaram, ao ar livre, e – por fim – a documentarem cenas de mercados de todas as partes do mundo.

Ao percorrermos os olhos pelo conjunto de atividades pedagógicas construídas para o projeto e sintetizadas, por exemplo no *Guia do Professor EUMOF*, é fácil perceber que o tema da multi- e interculturalidade pode ser explorado de diversas maneiras: “Novo Destino”, “Quem Sou eu?” “A Viagem do Herói”, “Bilhete de Identidade”, “Alfabeto”, “Racismo”, “Acolher os Estrangeiros”, “O Jogo da Mobilidade nos Contos”, “Convidar Estranhos para sua Casa”, “Como Resolverias Tu o Problema?”, “Koutsoukoutou e Carochinha”, “Sentimentos Interculturais”, “Viajar à Roda do Mundo”, “Todos os Bons estão Incluídos”, “O Caminho da Esperança”, “Conheces estes Animais? Onde Vivem?”, “Pôr-se no Lugar do Outro”, “Como os Europeus viajavam no Passado e quais as Razões da Viagem”, “Clube Europa”, “Explorar Moeda Estrangeira”, “Explorar Números em Diferentes Línguas”, “Explorar Formas de Saudação”, “Nomes de Lugares”, etc.

Contudo, nem sempre se encontra presente no conjunto das atividades pedagógicas disponíveis um enquadramento clarificador da potencialidade multicultural e intercultural, que aqui procurarei clarificar a partir de modos alternativos de classificação dos contos tradicionais compilados. Espero que eles constituam mais uma ferramenta facilitadora da sua utilização em sala de aula e de compreensão das potencialidades do material para demonstrar como estes contos podem servir para acompanhar questões atuais do debate intercultural.

3.2 Um contínuo da multiculturalidade à interculturalidade

Joppke e Morawska (2003) defendem que atualmente nos estamos a afastar de perspetivas multiculturais e pós-coloniais para abraçar ideias de cidadania democrática à escala global. Tal implica uma deslocação da ênfase em diferenças culturais para uma ênfase na integração de pessoas na sua diversidade. Na prática, o que esta mudança ideológica tem significado em termos políticos, é uma inversão na concessão de mais direitos a grupos étnicos dentro das sociedades europeias (como por exemplo o direito a uma educação bilingue) e a sua substituição por medidas de maior assimilação cultural, dentro do respeito pela pluri-culturalidade.

Em certa medida, a transição do multicultural para o intercultural representa uma deslocação de ênfases de natureza semelhante.

No seu sentido mais abrangente, essencialmente anglófono, a literatura multicultural tem sido caracterizada como aquela que representa a diversidade cultural e étnica de uma dada sociedade, a partir de uma revisão do cânone literário. A defesa de uma literatura multicultural tem sobretudo representado um gesto político que reclama a inclusão de autores, temas e tópicos marginalizados que representam os interesses e perspetivas de minorias ou de grupos desfavorecidos; tem também sido caracterizada por uma seleção e inclusão de textos politicamente corretos no sentido em que repõem a verdade sobre diversos grupos de uma sociedade com menor acesso à representação dos seus pontos de vista, à criação, produção e distribuição de textos e consequentemente com menor consumo e representatividade na sociedade.

Em síntese, a literatura multicultural é uma literatura social e politicamente comprometida com uma postura crítica face ao que é produzido, publicado e consumido, em nome da equidade social, política e cultural numa sociedade em que existe uma desigual distribuição do poder e em que existem grupos dominantes e grupos social e historicamente oprimidos, desfavorecidos ou dominados.

De um ponto de vista pedagógico, Cai (2002: xv) chama a atenção para modos de valorizar textos que representem positivamente outras culturas e protagonistas que possam servir de modelo a grupos étnicos ou sociais minorizados. Dependendo das ênfases de pedagogos, um texto será multicultural se representar, no seio de uma cultura dominante (por exemplo, a portuguesa) um grupo particular, como o das crianças angolanas, de forma rigorosa e com pormenor e veracidade, sem se socorrer de estereótipos. Isto é particularmente verdadeiro para aqueles grupos étnicos e sociais ou formas de representação de relações de poder desiguais, que parecem não existir na literatura infantil em português. Contudo, um texto pode ser considerado

multicultural menos em função do que representa, e mais em função do seu autor. Um autor como o moçambicano Mia Couto, que escreve em português sobre realidades de África pode ser considerado um autor multicultural no quadro da literatura infantil portuguesa.

Em contrapartida, não se fala em textos interculturais, mas em perspectivas de abordagem intercultural de certos textos. Contudo, quando surgem coletâneas de textos interculturais, elas tendem a selecionar representações que comparam duas ou mais culturas, sobre rituais do mundo, etc.; textos em tradução, textos autobiográficos de grandes personalidades mundiais do mundo da política, do desporto, da arte, textos sobre confrontos étnicos e raciais; textos sobre experiências de i/emigração, em que se contrastam duas culturas.

Na atitude e nos valores face à diversidade cultural poderão existir diferenças significativas entre textos multiculturais e textos interculturais. Tecnicamente todo o texto em tradução será um texto intercultural porque obriga o leitor a negociar perspectivas culturais diferentes da sua. A negociação da diferença e da diversidade é o conceito-chave. Qualquer pessoa sabe quão difícil é perceber todas as referências implícitas de um texto de outra cultura, porque precisa de se transportar para essa cultura e isso requer esforço, descentramento cultural e síntese.

Se quiséssemos delimitar textos multiculturais de textos interculturais num catálogo, acabaríamos por empurrar para a categoria de texto intercultural qualquer texto publicado por um emigrante em Portugal sobre o seu próprio país, ou um texto publicado por um autor português sobre um outro espaço/realidade geográfica. Contudo, teríamos de nos centrarmos na negociação entre culturas. O que a noção do 'intercultural' acrescenta ao 'multicultural' é a noção de influências recíprocas de grupos diversos em contextos de interação social e cultural positiva. Onde o 'multicultural' aparece estático, preso à noção de culturas em paralelo, o 'intercultural' recria e reconstrói valores e muda atitudes para construir uma sociedade mais integrada e inclusiva, gerando porventura um 'terceiro espaço' cultural (fig.1).

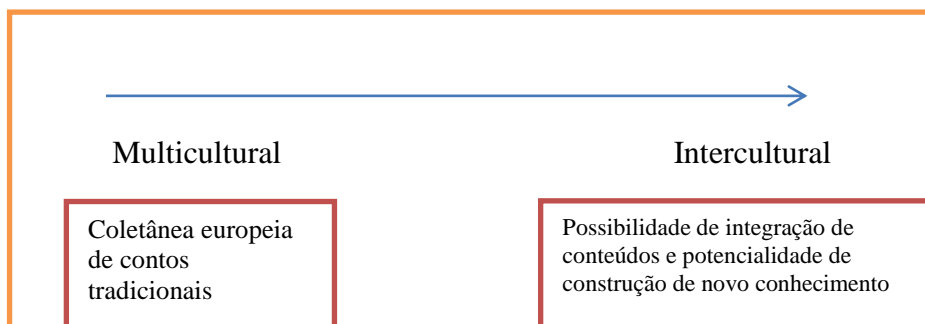


Fig. 1. Do multicultural ao intercultural

Deste modo, a coletânea EUMOF apresenta-se como uma coleção multicultural de contos tradicionais que, no espaço europeu, coloca lado a lado contos tradicionais de culturas diferentes. Simultaneamente, alguns dos contos da coletânea apresentam potencialidades de exploração intercultural, como sejam: a possibilidade de integração de conteúdos diversos; e a potencialidade de construção de novo conhecimento, levando os alunos a investigar pressupostos e valores culturais implícitos e explícitos.

Vejamos, como, no quadro deste espetro se poderiam classificar os contos EUMOF em termos de textos do mundo, textos transculturais e textos paralelos.

3.3 Textos do mundo, transculturais e paralelos

Voltemos a Mingshui Cai (2002: 25-8) e às várias categorizações que ele propõe para a literatura infantil multicultural – um termo que necessariamente engloba o espetro do multicultural e do intercultural que acima referimos (Morgado e Pires 2011, pp. 98ss). Adaptando as suas categorias, teremos textos do mundo, ou seja aqueles que visam caracterizar a diversidade do mundo. À exceção dos contos tradicionais portugueses, todos os contos da coletânea são potencialmente “textos do mundo” porque apresentam realidades que são diferentes das dos alunos portugueses. No entanto, há contos e lendas que documentam certos aspectos da realidade sociocultural e geográfica de determinados territórios. São eles, por exemplo, “Sierolotta” um conto cipriota passado em Doros, uma pequena aldeia cerca da cidade de Lemesos em Chipre, sobre uma criatura medonha que assustava os aldeões e que é vencida por um monge. É o caso também do conto polaco intitulado “A Lenda do Pato de Ouro” que conta a história do sapateiro Lutek que vivia junto ao rio Vístula e quem disseram que fosse arranjar ouro fácil ao palácio Ostrogski onde

nadava um pato de ouro; ou a lenda sobre a fundação de Varsóvia, capital da Polónia situada entre os rios Wars e Sawa, vertida no conto “Wars e Sawa”. Ou ainda “A Lenda do Corneteiro de Cracóvia” que narra a história de um velho soldado, Bartolomeu, a defender Cracóvia de um ataque dos Tártaros.

Em segundo lugar, a coletânea terá textos transculturais, que apresentam relações entre culturas, que contrastam modos de estar e de ser, conflitos interétnicos, religiosos, políticos, bélicos. De entre os contos mais sugestivos da representação de encontros, zonas de contacto e de proximidade/afastamento, de negociação entre culturas, destacaria os contos “Meu pobre filho Vasilis”, que procura contrastar modos de vida diferentes, e contos como “Fantasmas Romanos”, “A Lareira”, “O Príncipe de Veneza” ou “A Moura Encantada” em que protagonistas de culturas diferentes procuram comunicar uns com os outros com maior ou menor sucesso.

Em terceiro lugar, teríamos textos paralelos, sobre como se podem propor olhares sobre uma mesma realidade social a partir de posições sociopolíticas e geográficas diferentes. Existem contos na coletânea que podem ser considerados versões de uma mesma narrativa e que, por conseguinte, podem ser contrastados em função das variações culturais e dos valores sociopolíticos representados. Por vezes, será preciso que o agente educativo reconheça que alguns dos contos tradicionais da coletânea possuem versões em português que podem ser usadas. É o caso do conto cipriota “Koutsoukoutou”, uma versão da “História da Carochinha e do João Ratão”, conto não incluído na coletânea EUMOF. Na coletânea, “Mavris” e “Arapis” são variações do mesmo conto. O conto cipriota “Meu pobre filho Vasilis” e o conto grego “João e o Machado” partilham o tópico de temores antecipados e anúncio pelo noivo de que a noiva é estúpida. No conto cipriota, a mulher penteava o cabelo da filha quando reparou numa videira alta que descia sobre o poço e que ela considera mau presságio: se a filha tivesse um filho, ele treparia pela videira e cairia no poço. No caso do conto grego, quando a noiva desce à cave para ir buscar mais vinho ao pipo, repara num machado pendurado por cima dele e logo imaginou que se tivesse um filho, ele se magoaria com o machado. Nos dois contos, os noivos abandonam as noivas para correr mundo e perceber se haverá gente mais estranha (no conto cipriota) ou mais estúpida (no conto grego) que as noivas. O que passa por estupidez em cada história tem o seu interesse cultural: no conto cipriota, Vasilis encontra um povoado incapaz de resolver o imbróglio, sem ser de modo sangrento, em que metera um rapazinho que enfiara as mãos num frasco para agarrar umas nozes, e que não conseguia desenfiar as mãos cheias de nozes; queriam cortar-lhe as mãos. No conto grego, João encontra uma noiva que não cabia na porta da igreja e a quem se propunham serrar a cabeça ou os pés...

Textos do mundo	Textos transculturais	Textos paralelos
Sierolotta	A Lareira	Meu Pobre Filho Vasilis/ João e o Machado
Leiligoustra	Fantasmas Romanos	Koutsoukoutou/ A História da Carochinha e do João Ratão
A Lenda do Pato de Ouro	O Príncipe de Veneza	Mavris/ Arapis, o Negro
Wars e Sawa	A Torre da Babilónia	
A Lenda do Corneteiro de Cracóvia	A Moura Encantada	

Tabela 1. Uma tipologia de textos do mundo, textos transculturais e textos paralelos

Existe também um grande número de possibilidades de comparação contraste dos contos tradicionais da colectânea EUMOF a partir de tópicos diversos: expressões de religiosidade, características do herói/heroína do conto; virtudes celebradas; racismo; os tipos de mobilidade representados, etc..

3.4 Uma tipologia dos contos segundo o seu conceito de mobilidade

Dado o tema da coletânea – a viagem -, as representações de mobilidade são muitas e diversas. A mobilidade pode ter motivações diversas, umas mais positivas; outras mais negativas. Típico dos contos tradicionais é o herói que parte à aventura porque vive na miséria e que tem por objectivo o regresso a casa, casado e rico. A mobilidade é uma aventura, que ao contrário de tantas experiências de mobilidade hodiernas, termina onde começou. Contudo, essa aventura pode ter por motivação a salvação de alguém que se deixa para trás. Será uma busca. A mobilidade tanto

pode ser uma experiência de imigração voluntária ou forçada, como pode ser uma experiência de refúgio que se segue a uma fuga de uma situação insustentável. Pode ser deslocação para outras partes do mundo devido a uma guerra e pode ser modo de vida daqueles que são nômadas ou cuja arte os leva de terra em terra. A mobilidade pode ser também viagem de negócios ou viagem de recreio. Pode reportar-se a locais estranhos ou circunscrever-se a locais conhecidos. A mobilidade pode ser social no sentido de configurar, como em tantos contos, uma mudança de estilo de vida que se procura de forma activa. Na tabela 2 propõe-se um elenco de tipos de mobilidade com referência à sua representação nos contos tradicionais da coletânea.

Tipo de mobilidade	Conto EUMOF
Aventura (caça, recreio)	O Leão, a Cegonha e a Formiga (AU); Wars e Sawa (PL); A Torre da Babilónia (PT)
Aventureiros (busca de fortuna com regresso a casa)	Leiligoustra (GR); Os Três Irmãos (GR);
Busca	A Noiva Rã (AU); Meu Pobre Filho Vasilis (CY); Mavis (CY); João e o Machado (CY); A Torre da Babilónia (PT);
Emigração (período longo fora de casa que pode ou não ter regresso ao local de origem); Imigração – um estrangeiro que chega a um local.	Pilhar (AU); Sierolotta (CY); A Princesa de Nariz Empinado (CY); Arapis, o Negro (CY); O Camponês Pobre e S. Pedro (GR); A Moura Encantada (PT)
Nómada	Os Sapatos de Ouro (AU)
Refugiados (de guerra, de perseguições)	Arapis, o Negro (CY);
Mobilidade social (procura activa de mudança de estatuto social)	Koutsoukoutou (CY); A Lenda do Pato de Ouro (PL); A Torre da Babilónia (PT)
Viagem de negócios (trocas comerciais, casamento)	A Lareira (AU); O Príncipe de Veneza (CY); A Moura Encantada (PT); Pedro e Pedrito (PT)
Viagem ao passado	
Guerra	Fantasmas Romanos (AU); Sierolotta (CY); A Lenda do Corneteiro de Carcóvia (PL);

Tabela 2. Uma tipologia segundo tipos de mobilidade

Contudo, mais importante que os tipos de mobilidade configurados nos contos da coletânea EUMOF, é importante que os educadores saibam explorar com os alunos, a partir dos contos, experiências de deslocação forçada daqueles que deixam de ter de comer nas zonas rurais em que vivem e que são levados até às cidades ou a tentar a sorte noutras paragens. São inúmeros os contos que começam assim: “Era uma vez um pobre homem que tinha três filhos. Ao morrer, a sua única posse era uma foice, um gato e um galo. Deixou a foice ao filho mais velho, o gato ao do meio e o galo ao mais novo. Os rapazes partiram de manhã por caminhos diferentes” (De “Os Três Irmãos”, um conto grego). Ou “Era uma vez um pobre camponês sem sorte que decidiu abandonar a sua terra” (de “O Camponês Pobre e São Pedro”, outro conto grego).

Importante é também saber ligar o que acontece nos contos com experiências que descrevem a chegada de alguém a um território e a uma cultura novas, a sensação de estranheza e de desenraizamento que causam os novos ambientes (nos contos são patos que falam, rãs que fiam, monstros de sete cabeças, peixes que reinam, príncipes que se teletransportam pelos ares, etc.). São alguns os exemplos que podemos encontrar, nos contos compilados, de um sentido de não pertença, em particular nos contos que expõem situações de racismo como em “Arapis”, “Mavis” e “Koutsoukoutou” ou naqueles em que os protagonistas procuram encontrar fora de casa confirmação dos seus juízos, como em “Meu Pobre Filho Vasilis” e “João e o Machado”.

Um conto em particular torna óbvio o sentido de insegurança das populações locais face à chegada de um estrangeiro. Trata-se de um conto austríaco intitulado “Os Sapatos de Ouro”. Um pobre e velho violinista toca o seu violino pela glória de Deus em frente de uma capela e recebe como recompensa um sapato em ouro atirado do altar. Ao tentar vender o sapato em ouro é tomado por ladrão e encarcerado numa prisão. É preciso que se repita o milagre para que os locais acreditem na sua honestidade.

4 CONCLUSÃO

Os contos compilados apresentam finais felizes, de reunião com familiares, de casamento, de regresso a casa, de enriquecimento, de morte heróica. Os conflitos configurados nem sempre são resolvidos da forma que consideraríamos, de um ponto de vista político, mais correta.

Contudo, por haver conflito, os contos são úteis para debater as pressões sociais que se sentem hoje face à escala de migrações de populações do campo para as cidades, do mundo em desenvolvimento para o mundo desenvolvido e de uns países para outros num espaço que, para alguns, é sem fronteiras.

Porque representam viagens e expressões de mobilidade, os contos merecem ser abordados de uma perspetiva sociológica, histórica e de relações interculturais. Nos reagrupamentos dos contos que apresentámos, procurámos evidenciar todas as potencialidades pedagógicas de valorização da diversidade cultural sem que ela seja construída como fortaleza inexpugnável que divide os que pertencem à comunidade dos que estão fora dela.

O que é importante reter, de um ponto de vista intercultural, são os momentos de representação, nesta coletânea de contos, de partilha com estranhos e estrangeiros, visitas a locais longínquas e de outras culturas, mesmo que de culturas consideradas inimigas, casamentos entre culturas ou com elementos de fora da comunidade dos protagonistas. Estas situações são exemplos, como descreve Bauman (2011: 68) que contrariam o fechamento das pessoas em comunidades que funcionam como ilhas e nas quais se perpetuam o medo do exterior, as lealdades inter-comunitárias sobre qualquer outro relacionamento, se reproduzem divisões e se alimentam a separação, o isolamento e a alienação.

AGRADECIMENTOS

A autora agradece aos parceiros do projeto EUMOF os contributos que lhe permitiram redigir este artigo. Este artigo foi apoiado pela Agência EACEA, Education and Training e Lifelong Learning Programme. Projeto nr. 510224-LLP-1-2010-1-CY-COMENIUS-CMP.

REFERÊNCIAS

- Bauman, Z. (2011). *Culture in a Liquid Modern World*. Cambridge: Polity Press.
- Cai, M. (2002). *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues*. Westport and London: Greenwood Press. (Read online at <http://www.questia.com/read/119654737/multicultural-literature-for-children-and-young-adults>)
- Cai, M., Bishop, S. (1997). Multicultural literature for children. Towards a clarification of the concept. In A.H. Dyson and C. Genishi (Eds.). *The need for story: Cultural diversity in the classroom and community*. Urbana, IL: NCTE. 57-71.
- EUMOF (2012). *Teacher's Guide EUMOF*. Nicosia: Univeristy of Nicosia.
- EUMOF (2012). *European Mobility Folktales. A Collection of European Traditional Stories with Travelling Characters*. Nicosia: Univeristy of Nicosia.
- Handlin, O. (Ed.) (1952). *The Uprooted. The Epic Story of Great Migrations that Made the American People*. Boston: Little, Brown and Company.
- Joppke, C., Morwska, E. (Eds.) (2003). *Toward Assimilation and Citizenship. Immigrants in Liberal Nation-States*. New York: Palgrave.
- Rushdie, S. (1999). *The Ground Beneath Her Feet*. New York: Picador.
- Scheffer, P. (2011). *Immigrant Nations*. Cambridge: Polity Press.



**SEGUNDA PARTE.
OUTRAS MOBILIDADES, OUTROS
CONTOS, OUTRAS IMAGENS**

"Mondo" e "Aquele que Nunca Tinha Visto o Mar", de J.M.G. Le Clézio

M. E. Santos

Resumo — Se a ficção tradicional privilegia personagens que buscam afirmar-se no mundo, contra tudo e todos, os heróis de Le Clézio renunciam de imediato a qualquer tipo de classificação, conscientes da incompatibilidade entre participação coletiva e desabrochar individual. Embora realidade social e produção artística sejam interdependentes, o único esquema diegético possível, na sua narrativa, é o da fuga, fatora de uma descoberta de ordem diversa, porque percurso é ascense. Correlativa da fuga, a errância, a deriva geográfica da personagem permite o acesso a uma nova ordem. Lugar privilegiado da procura, o mar é um espaço onde não é possível gravar a história; simultaneamente real e inapreensível, mar rima com luz e brisa, com sonho e desconhecido ...

Palavras-chave — Adolescência, Clézio, descoberta, errância.



M. E. Santos Professora-Coordenadora, Instituto Politécnico de Castelo Branco. Doutora em Cultura Portuguesa, Universidade de Salamanca: *Da Identidade Feminina na Ficção Portuguesa de Oitocentos: Voz(es) de Mulher, Perspetiva(s) de Autor*. Membro do Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra, Unidade de I&D. Autora *Do Diálogo ao Dialogismo na obra de Camilo Castelo Branco*, Centro de Estudos Camilianos. Colaborou na *Biblos, Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, e na *História da Literatura Portuguesa*, Publicações Alfa.

Prémio Nobel da Literatura em 2008, Jean-Marie Gustave Le Clézio é o analista da adolescência, dos anseios e sonhos de jovens que, não raro, vêm de lugares sem referentes e se dirigem para o espaço da ausência. As suas narrativas são marcadas por um desenraizamento cuja finalidade é a demanda do universal, através de locais, civilizações e idiomas diferentes. O protagonista é uma criança provida de um olhar sem marcas de preconceitos culturais, apto para a descoberta do mundo envolvente, como poderemos concluir pela análise de duas narrativas breves que integram a coletânea *Mondo e outras histórias*, publicada em 1978.

Se o título genérico, *Mondo*, é ambíguo, (Mondo: nome próprio? nome comum? tradução italiana de “mundo”? – não esqueçamos a proximidade de Nice, cidade onde vive o autor, relativamente a Itália), os das histórias que compõem o livro não são menos desprovidos de ambivalência, dado que deparamos simultaneamente com nomes próprios “Mondo” e comuns “A roda de água”, bem como com campos lexicais do concreto, “Os pastores”, e do imaginário, “Lullaby”, que significa canção de embalar em inglês.

1 LE CLÉZIO AUTOR DE NARRATIVAS DE VIAGEM E CULTOR DE FANTÁSTICO

Em Le Clézio, e no caso concreto da primeira história do livro, “Mondo”, a edificação do imaginário é corroborada pela utilização do sujeito indeterminado – *nós, todos, ninguém* – quando este designa a opinião pública e aqueles que a defendem. O protagonista não escapa ao efeito de rumor que está na origem da revelação do fantástico quotidiano (Le Clézio, 1996, p. 11): “Ninguém poderia dizer de onde vinha Mondo. Chegou um dia, por acaso, à nossa cidade, sem que alguém se tivesse apercebido, e, depois, habituámo-nos à sua presença. Talvez tenha chegado após ter viajado muito tempo no porão de um navio de mercadorias. (...) Talvez tenha decidido fazer uma paragem quando viu o sol e o mar (...). Quando chegou aqui, à nossa cidade, ainda não era verão (...)”, explica o narrador.

Facultando ao leitor os meios específicos para a adequada percepção do ilusório, o escritor assume as características do jornalista que escreve sobre *faits-divers*. Todavia, se este tem a obrigação de se submeter à verdade dos factos, o escritor não está sujeito ao imperativo da veracidade, o que lhe permite aceder à ficção, apenas verosímil, e, por esta via, ao imaginário (*ibidem*, pp. 62-63): “Estou disposto a ensinar-te a ler e a escrever, se é o que pretendes. [Diz o velho da praia ao protagonista].

O homem tinha tirado do seu saco um velho canivete vermelho e tinha começado a gravar as letras nos seixos lisos da praia. Ao mesmo tempo, dava a conhecer a Mondo tudo o que cada letra contém e tudo o que nelas se pode descobrir quando não as estamos a observar ou a ouvir. Falava do A que era como uma grande mosca com as suas asas viradas para trás; do B, tão patusco, com as suas duas barriguinhas, do C e do D, parecidos com o satélite da terra, em quarto crescente ou em meia lua, e do O que é a lua cheia suspensa no céu (...)”

A imagem de Le Clézio, enquanto escritor, delinea-se por afastamento de certas figuras da história literária francesa, sobretudo no século XX do pós-guerra. O autor não é nem escritor realista, repórter das contingências sociais, nem intelectual comprometido, e menos ainda romancista da objetividade exterior, versão *nouveau roman*. Le Clézio propõe uma outra figura de escritor, uma imagem que não tem antecedentes históricos designados no texto, a do *escritor em simpatia* – com os inadaptados, os vencidos, os infelizes, com os humilhados pela sociedade moderna. Todavia, segundo Ridon (1998, p. 39), “longe de ser uma forma de miserabilismo, a presença destes seres à margem da sociedade corresponde, no universo ficcional do autor, à procura de uma diferença, à necessidade de uma abertura ao outro”. Neste sentido não nos é alheia uma peculiar característica de Mondo (Le Clézio, *idem*, pp. 14-15): “ (...) deambulava todo o dia pela cidade, atento ao que se passava. Gostava de caminhar sem destino, virar na esquina de uma rua, tomar um atalho, parar um pouco num jardim, partir de novo. Quando via alguém que lhe agradava, dirigia-se-lhe e perguntava tranquilamente:

‘Bom dia. Não gostaria de me adotar?’ ”

A obra de Le Clézio é solitária e apenas reclama a influência de alguns poetas – Lautéamont, Michaud –, bem como de civilizações não europeias, distantes no tempo, e de formas de pensamento distintas das do Ocidente contemporâneo. A epígrafe da coletânea *Mondo e outras histórias*, de que fazem parte os contos que estamos a analisar, reenvia-nos para as aventuras de Sindbad, o Marinheiro, um dos protagonistas dos contos das *Mil e uma noites*.

2 AS CARACTERÍSTICAS DO HERÓI

Simbolicamente preso à personagem lendária e mítica do famoso viajante oriental, o protagonista de "Aquele que nunca tinha visto o mar", Daniel, (*ibidem*, p. 175), "bem poderia ter-se chamado Sindbad, porque tinha lido todas as suas aventuras num grosso livro vermelho que trazia sempre consigo(...)". "De facto, parece-me que foi mesmo o único livro que leu", afirma o narrador.

Le Clézio apresenta muitas vezes o indivíduo, o herói neste caso, como uma fonte de idealismo, onde perduram as noções de belo e de sagrado. Para si, a relação indivíduo/sociedade não pode definir o esquema narrativo, porque a sociedade é rejeitada e as relações sociais são inexistentes ou imperceptíveis. Se a ficção tradicional privilegiava personagens que tentavam afirmar-se no mundo, contra tudo e todos, as entidades diegéticas de Le Clézio renunciam de imediato a qualquer tipo de classificação, conscientes da incompatibilidade entre participação coletiva e desabrochar individual. Embora produção artística e realidade social sejam interdependentes, o único esquema diegético possível, na narrativa do autor, é o da fuga, propiciadora de uma descoberta de ordem diversa (*idem*): "Isso foi antes de ele [Daniel] desaparecer, antes de se ter ido embora. Ninguém imaginava que ele chegasse, um dia, a partir, isto é 'verdadeiramente', para nunca mais voltar".

Nestas circunstâncias, a diegese não pode fechar-se sobre si mesma, e, negada como totalidade, é, nestes dois contos, uma narrativa aberta. As histórias leclezianas, que abordam diferentes temas sob diversas estruturas ficcionais, estão intrinsecamente colocadas sob o signo da fratura e do 'apagamento'. Para o escritor, percurso é ascense e, correlativa que é da fuga, a errância, a deriva geográfica da personagem permite o acesso a uma nova categorização. Lugar privilegiado da procura, o mar é um espaço onde não é possível gravar a história. Simultaneamente real e inapreensível, mar rima com luz e brisa, sonho e desconhecido ...

À inconstância existencial da personagem lecleziana corresponde uma frágil identidade. Os nomes próprios, Mondo, sobre o qual já refletimos, e Daniel, nome de origem hebraica que significa 'Deus é o meu juiz', foram escolhidos pelo seu poder sugestivo e secreto. A imprecisão de que se revestem significa, em primeiro lugar, a recusa em fazer concorrência ao estado civil, a vontade deliberada de situar a personagem fora de um contexto social, conferindo-lhe um valor ao mesmo tempo impreciso e universal. Por outro lado, a onomástica, ao implicar a ambivalência do signo, abre a personagem a significações múltiplas, ao mesmo tempo que a envolve em mistério.

Daniel é, como Mondo, uma criança cuja caracterização física se pauta por uma ténue alusão a traços fisionómicos como os do rosto, cuja configuração (*ibidem*, p. 175) "em forma de lâmina" surpreende, dos olhos, negros e brilhantes, e dos cabelos. A imprecisão é redundante e ostensiva. A renúncia à identidade é uma das vias para a demanda do ser, e este não é senão impermanência. A caracterização simbólica, elítica e ambígua, é fatora de universalidade.

A uma ausência de traços físicos concretos opõe-se a presença de traços psicológicos. O que define a personagem é a emoção, o sentimento, a memória e as aspirações, em suma, tudo o que a liga ao mundo. Segundo Alain Viala (1993, p. 245), "esta passagem do real ao imaginário, possível pela ausência de designações, permite a entrada em literatura." Daniel vai até onde os seus ideais o conduzem, sem quaisquer entraves de natureza moral, religiosa, social, afetiva ou mesmo pragmática (Le Clézio, *idem*, p. 179): "Daniel caminhava o mais depressa que podia para se afastar da cidade. Não sabia para onde ia. Seguia a direito, por entre as paredes dos hangares, pela estrada que brilhava sob a luz dos candeeiros. Não havia ninguém; as ruas não tinham nome. Mas o mar não estava longe, Daniel pressentia-o."

À imagem de Mondo, nada liga Daniel a uma família, a um espaço geográfico específico ou a uma comunidade (*ibidem*, pp. 176): "O pai tinha uma pequena exploração agrícola a alguns quilómetros da cidade, (...). Tinha três ou quatro irmãos mais velhos que ninguém conhecia." "[Daniel] não tinha amigos, não conhecia ninguém e ninguém o conhecia. Talvez preferisse que assim fosse, para não se sentir 'ligado' " aos outros. No caso das personagens leclezianas a hereditariedade, se existe, ou a memória, se perdura, são de natureza solar e marítima.

A ação do protagonista não tem uma finalidade social. O seu desejo é o de estar em contacto com o mar e de se identificar com o sol. A fuga do liceu tinha-o libertado do entrave dos sentimentos e das responsabilidades. Os colegas representavam a coletividade e a problemática que lhe estava subjacente, razão pela qual o herói evitava dirigir-lhes a palavra, preferindo confinar-se ao seu mundo interior. Quer se trate de mutismo ou de autismo, a personagem fecha-se em si mesma para evitar as armadilhas que a sociedade apresenta (*ibidem*, p. 176): "Não tinha dito nada a ninguém. Mas já tinha delineado tudo na sua mente: os percursos, as estradas e os nomes das cidades por onde passaria. Talvez tivesse sonhado com tudo isso, dia após dia, noite após noite, deitado no seu beliche de camarata, enquanto os colegas conversavam e fumavam às

escondidas. Daniel tinha pensado nos rios que descem devagar até aos seus estuários, nos gritos das gaivotas, no vento, nas tempestades que assobiam nos mastros dos navios, nas sirenes dos faróis marítimos.”

O diálogo, se existe, situa-se à escala da amplitude de um olhar ou do mimetismo de um gesto, porque o corpo fala. Pelo seu poder de apurar os sentidos, mostrando, tocando, a sensibilidade de Daniel equipara-se à de Sindbad, o Marinheiro do conto das *Mil e uma noites*. Foi Sindbad quem primeiro lhe descreveu o odor do mar e os inúmeros reflexos do sol nas rochas. Sindbad converte-se no duplo de Daniel, de Daniel-Sindbad, até então escondido no mais recôndito de si do adolescente.

O que o texto diz da personagem não constitui uma psicologia, mas aproxima-se do mito ao definir a condição humana. O ser, qualquer que seja o seu modo de existência, liga-se simples e universalmente não só à nostalgia de um lugar mítico de comunhão universal, o mar, mas também à esperança de um intemporal inefável.

3 POR QUE RAZÃO VIAJAM AS PERSONAGENS LECLEZIANAS?

O propósito do herói é simplesmente o de encontrar um certo olhar que o liberte das amarras individuais e da angústia do tempo. O tempo da observação visual implica um tempo de procura e, metaforicamente, um trajeto. Por esse motivo, a viagem representa o acesso a um novo olhar, à realização pessoal, mas significa também uma oposição à linearidade temporal imposta pela civilização. Pela força do pensamento e da concretização do objetivo delineado pela personagem, as paisagens estendem-se até ao limite extremo do horizonte e reduzem-se aos seus elementos essenciais.

A visão é, para o adolescente, a referência suprema, uma vez que só o corpo é capaz de exprimir a verdade. Daniel interessa-se por grãos de areia, reflexos e gotas de água, por detalhes que apresenta de forma não estruturada, como o é toda a descoberta: o sujeito apenas descreve o que surge no ângulo do seu olhar. A mensagem que transmite é a da realidade subitamente revelada (*ibidem*, p. 180): “Depois chegou ao cimo da duna e, num relance, viu-o. Estava ali, diante de si, imenso, redondo como uma montanha (...) ‘O mar! O mar!’, pensava Daniel, sem ousar dizer o que quer que fosse em voz alta.”

O conjunto de motivos evocados – o inefável, o mítico, o sensorial – impede a construção de uma intriga no sentido tradicional do termo. Uma vez que a personagem passível de se corporizar é desprovida de identidade, a história não pode ancorar-se nos incidentes particulares que advêm dos acontecimentos e que, em geral, determinam a composição do texto. Considerando que o propósito do herói é essencialmente espiritual, e que o seu itinerário escapa à delimitação cronológica do tempo, a narrativa não pode desenrolar-se linearmente. Por outro lado, se distintas percepções temporais se sobrepõem na consciência do sujeito ficcional, e se a narrativa tem como ponto de partida a diversidade do real, o autor faz apelo à simples presentificação do mundo, através de formas tão elementares como ‘era’ ou ‘havia’ (*ibidem*, p. 182): “Era o mar, o seu mar, inteiro para si.”

Estes estilemas preconizam uma determinação linguística que, segundo André Moliné (1993, p. 11), não está ligada nem à necessidade sintática, nem à completude semântico-informativa do enunciado, conferindo-lhe, por isso, uma literariedade peculiar. Outros verbos exprimem a simples, mas incisiva, percepção sensorial (Le Clézio, *idem*, p. 186): “[Daniel] Mergulhava os braços na água, por entre os tufos de algas e esperava que os moluscos viessem mordiscar os seus dedos para os apanhar. Nas concavidades rochosas as anémonas--do-mar, lilases, cinzentas, vermelhas, abriam e a fechavam as suas corolas.”

Como um trabalho escolar que tivesse que ser feito, a evocação do que o olhar da personagem principal vai descobrindo caracteriza-se por uma débil pronominalização e por um conjunto de repetições que dão a impressão de um discurso pouco estruturado. A inabilidade consumada torna-se, na composição lecleziana, estilo peculiar, na medida em que traduz uma visão pessoal do mundo: a escrita do autor afirma-se como desvio. O mesmo se passa com o processo narrativo em si. Tratando-se de um conto *naïf*, o autor não o submete à sua própria responsabilidade narrativa, mas antes à de um deuteragonista coletivo, que simultaneamente encanta e revela: o grupo de colegas de liceu.

A narrativa da partida da personagem em direção ao mar suscita um outro relato, encaixado na primeira, o da busca organizada pela polícia, pelos diretores da escola e pelos inspetores, a fim de encontrarem o rasto de Daniel Sindbad, mas que os colegas pretendem baralhar, omitindo informação. Semelhante estrutura ficcional encontra as suas raízes na organização dos contos

das *Mil e uma noites*. Schéhérazade, para evitar a morte, transfere sempre o desenlace do(s) conto(s) para o dia seguinte, estratégia cujo didatismo é evidente. Senão vejamos o que diz o narrador de "Aquele que nunca tinha visto o mar" (*ibidem*, p. 178; 197): "Naturalmente, nós [...] falávamos de tudo menos do que sabíamos, isto é, do mar. Falávamos das montanhas, das cidades, das raparigas, dos tesouros, até mesmo de ciganos que raptavam crianças (...)". "Era como se tivéssemos estabelecido com Daniel, sem o sabermos, um pacto, como se tivéssemos firmado com ele, um dia, uma aliança secreta e silenciosa (...)".

Em jeito de conclusão diremos que, nómadas, estes heróis de Le Clézio fundam a sua existência no princípio do movimento, símbolo de liberdade individual. A viagem é determinada pelo imperativo de abandono de um espaço constrangedor. Nem Mondo nem Daniel regressam ao ponto de partida, à cidade ou ao liceu: a sua fuga é rumo ao desconhecido.

REFERÊNCIAS

- Acker, I. (2008). *Carnets de doute: Variations romanesques du voyage chez J.M.G. Le Clézio*. Amsterdam, Editions Rodopi.
- Ballint, A. (2012). *Poétique de la création: Proust et Le Clézio*. Sarrebruck: Editions Universitaires Européennes.
- Cavallero, C. et al. (2012). *Le Clézio, Glissant, Ségalen: la quête comme desconstruction de l'aventure*. Chambéry: Éditions Université de Savoie.
- Cortanze, G. (2002). *J.M.G. Le Clézio*. Paris: Gallimard.
- Cortanze, G. (2004, Avril). "J.M.G. Le Clézio: Mon père africain". *Magazine Littéraire*.
- Le Clézio, J.M.G. (1996). *Mondo et autres histoires*. Paris: Gallimard.
- Molinié, G. e Viala, A. (1993). *Approches de la réception. Sémiostylistique et sóciopoétique de Le Clézio*. Paris: PUF.
- Potevin, M. (2011). *Narrations contemporaines de l'errance: R. Bolaño, V.S. Naipaul, J.M.G. Le Clézio*. Sarrebruck: Editions Universitaires Européennes.
- Ridon, J.-X. (1995). *J.M.G. Le Clézio: l'exil des mots*. Paris: Kimé.



Outra Visión de la Alteridad y la Inclusión. *El Río al Revés*: Lectura Intercultural y Cultura del Agua

E. M. Núñez, A. M. García, N. I. Ruis

Resumo— El artículo analiza la novela *El Río al Revés* (La rivière à l'envers), del escritor francés Jean-Claude Mourlevat, como plasmación de símbolos de la cultura del agua que aportan una enseñanza intercultural. Se ponen en valor los hipotextos de la tradición ("El agua de la vida") y la intertextualidad literaria que han permitido construir este relato. Se subraya la originalidad del autor en subvertir o deconstruir este relato dando énfasis a la naturaleza taumática del río y a los distintos escenarios que el héroe debe visitar en su búsqueda

Palavras-chave — Literatura infantil, Enotextos, Deconstrucción, Cultura del agua, Interculturalidad



E. M. Núñez es Coordinador General de la Red de Universidades Lectoras, Doctor en Filología Hispánica y Profesor Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Extremadura. Es autor de numerosas publicaciones (artículos, monografías y manuales) sobre lectura y nuevas tecnologías; didáctica de la lengua y la literatura; mitología y folklore. Ha impartido cursos de didáctica de la lengua y la literatura y de literatura infantil en Inglaterra, Suecia, Cuba, Francia, Rusia, México y Brasil. Dirección. Facultad de Educación, Avda. de Elvas, s/n 06071- Badajoz (España); eloymartos@gmail.com

A. M. García es Doctor en la Universidad de Extremadura y Profesor Contratado Doctor de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Extremadura. Especialista en nuevas tecnologías y educación literario, ha publicado diversos artículos y libros sobre estas materias. Dirección. Facultad de Educación, Avda. de Elvas, s/n 06071- Badajoz (España); aemargar@gmail.com

1 INTRODUCCIÓN

El folklore europeo está lleno de cuentos, mitos y leyendas donde no actúa un héroe aislado sino varios personajes que se encuentran, y que se convierten así en *compañeros de viaje*. Este tema luego pasa a la fantasía épica y otros géneros literarios hasta el punto de que “la cofradía del anillo” es el núcleo que argamasa “El señor de los anillos” igual que la “cofradía del bosque”, usando la denominación de Propp, da vida a los enanos o duendes en Blancanieves y otros cuentos.

De modo análogo, veremos que hay leyendas europeas, como el Lago de Sanabria, que plantean claramente el castigo que se deriva de infringir el código de la hospitalidad: si el mendigo (que es Jesús disfrazado) es recibido con impiedad, las aguas terminan por anegar ese lugar y sus habitantes. Por último, las leyendas europeas están llenas de divinidades tóxicas, es decir, genios del lugar (*genius loci*) que reciben igualmente de forma diversa a los intrusos. Las damas de agua sería el ejemplo más claro: en la leyenda de Bécquer *Ojos Verdes* vemos cómo la ondina atrae hasta la muerte al caballero.

Estos patrones narrativos son, pues, distintas tonalidades de los motivos de inclusión o exclusión en el folklore, y del problema de sus consecuencias o repercusiones tanto para los autóctonos como para los foráneos. La literatura infantil y juvenil ha traído a colación estos esquemas narrativos, pero ahora queremos poner de evidencia una novela que a nuestro juicio supone y supera las tres fases. Se trata de *El Río al revés* (*La rivière à l'envers*) es una novela juvenil del escritor francés Jean-Claude Mourlevat, publicada en el año 2000.

Su línea argumental es que un día, a su protagonista, un joven tendero, Tomek – un huérfano de 13 años – una chica le pide agua del río Qjar, el agua que evita la muerte, y éste es el desencadenante de una aventura que le llevará por parajes maravillosos, y donde el agua tiene un poder de curación o redención. En esta medida, el relato es tributario del cuento o mito “El agua de la vida”, que, como Frau Holle y tantos otros, desarrolla el motivo “Bondad y Dureza” y pone a competir a un hermano bueno con otro malo, con terribles consecuencias para unos y otros. En la novela francesa el paradigma de la competencia ha sido sustituido por el de la colaboración, y de hecho en la segunda entrega el protagonista ya no es Tomek sino su amiga Hannah. Paralelamente, igual que en el mundo de *El Mago de Oz*, los protagonistas aprender a través de la fabulación fantástica los principios de la inclusión, o dicho de otro modo, la apertura de horizontes contra la exclusión.

En la novela, lo equivalente a la función de *encargo* o de *llamada a la aventura*, es puesto en valor en este caso por la visita de una niña, Hannah a la tienda de Tomek, quien le va pidiendo cada vez cosas más insólitas:

« – *Qu'avez-vous dans tous ces petits tiroirs? – J'ai...tout, répondit Tomek. Enfin tout le nécessaire... – Des élastiques à chapeau? – Oui, bien sûr. Tomek escalada son échelle et ouvrit un tiroir tout en haut: – Voilà. – Et des cartes à jouer? Il redescendit et ouvrit un autre tiroir: – Voilà. Elle hésita, puis un sourire timide se forma sur ses lèvres. Cela l'amusait visiblement: – Et des images... de kangourou? Tomek dut réfléchir quelques secondes puis il se précipita vers un tiroir sur la gauche: – Voilà. Cette fois, les yeux sombres de la petite fille s'éclairèrent tout à fait. C'était si charmant de la voir heureuse que le cœur de Tomek se mit à faire des bonds dans sa poitrine. – Et du sable du désert? Du sable qui serait encore chaud? Tomek gravit encore une fois son échelle et prit dans un tiroir une petite fiole de sable orange. Il redescendit, fit couler le sable sur son cahier spécial pour que la jeune fille puisse le toucher. Elle le caressa avec le dos de la main puis promena dessus le bout de ses doigts agiles. – Il est tout chaud... [...] – Ainsi vous avez de tout dans votre magasin? Vraiment tout? dit la jeune fille en levant les yeux vers lui. Tomek se trouva un peu embarrassé. – Oui... enfin tout le nécessaire... répondit-il avec ce qu'il fallait de modestie. – Alors, dit la petite voix fragile et hésitante, mais soudain pleine d'un fol espoir, sembla-t-il à Tomek, alors vous aurez peut-être... de l'eau de la rivière Qjar? Tomek ignorait ce qu'était cette eau. Il ignorait aussi où pouvait se trouver cette rivière Qjar. La jeune fille le vit bien, une ombre passa dans ses yeux et elle répondit sans qu'il eût à le demander: – C'est l'eau qui empêche de mourir, vous ne le saviez pas? Tomek secoua doucement la tête, non, il ne le savait pas. – J'en ai besoin... fit la petite. Puis elle tapota la gourde qui pendait à sa ceinture et ajouta: – Je la trouverai*

et je la mettrai là...»¹.

Lo cierto es que las leyendas de aguas tienen un carácter *bifronte*, pues no sólo se orientan a su poder de curación, también se asocian a genios tutelares (ninfas, xanas, ondinas...) que cuidan de un lugar sagrado frente a los intrusos, y a terribles catástrofes desencadenadas por algún acto de maldad o impiedad, como ocurre en los numerosos casos de pueblos sumergidos por las aguas de un lago (v.gr. el lago de Sanabria en Zamora)².

Por otro lado, cabe resaltar la asociación del agua con el inframundo, no sólo por los mitos clásicos de Caronte, la laguna Estigia, etc., sino porque en muchos mitos es viaje al ultramundo es un viaje marítimo o por agua, y hay escenas, como en el arte etrusco, donde se muestra al difunto montado en monstruos marinos, o donde un genio del mar espera para tragarse – devorar – al difunto, igual que la boca de un pozo, en su viaje al más allá.

Se puede decir que sí hay en la novela de Mourlevat un viaje *escatológico*, a un ultramundo extraordinario, pero sin estas conexiones ancestrales con los motivos de sacrificios, relación con el hades o umbral de paso de los difuntos. En este caso el agua es, por el contrario, lo que redime de la muerte, la apoteosis de la vida. Y hemos citado a los etruscos como ejemplo, porque su imaginario sobre la muerte difiere en parte de la propia visión griega y, por supuesto, de la mentalidad cristiana. Para empezar, los difuntos eran honrados con banquetes y juegos funerarios antes de emprender el viaje al mundo de ultratumba. Si el difunto era una persona notable, entonces aparece de forma clara el cortejo funerario, semejante al *tiasus* o comitiva que acompaña a los dioses en las manifestaciones de su poder, como Poseidón y sus nereidas, tritones, hipocampos... Aparecen en escena diversos genios o demonios infernales, que sin embargo no son exactamente como los diablos judeocristianos, son más bien figuras terribles – como el genio Tuchulcha, con cabello de serpientes, como la Medusa griega –, que son genios del lugar o incluso conductores de almas – *psicopompos* –, pues en el ultramundo etrusco lo que hay es un espacio de encuentro con los ancestros y un banquete eterno, tal como se representa en los sarcófagos. Pues bien, recuperar esta dimensión festiva y curadora del agua es lo que hace la novela, concibiendo, pues, el peregrinaje más como una catarsis o apertura a nuevas dimensiones que como una ascesis.

2 SIMBOLOGÍA E INTERCULTURALIDADE

2.1 Hipotextos e interculturalidad

En realidad esta obra es un trabajo espléndido de intertextualidad literaria. La novela es sin duda una actualización del cuento "El agua de la vida" (AT 0551 - *The Sons on a Quest for a Wonderful Remedy for their Father*), cuyo armazón es básicamente buscar un agua mágica que cure al padre enfermo, a través de una búsqueda en la que compiten varios hermanos. Aquí la trama es la misma, pero el motivo se ha cambiado levemente, es una niña la que hace el papel de Mandatario, y no hay otros hermanos que compitan en la búsqueda. Pero lo esencial es lo mismo: es un objeto oculto, valioso, al que se sólo se puede llegar tras un arduo camino y difíciles pruebas.

En suma, es una experiencia iniciática que cumple las tres secuencias fundamentales del mito de redención: *separación – pruebas – regreso*, y que, como se aprecia en el gráfico adjunto³, se acomoda perfectamente al esquema cíclico del monomito heroico descrito por J. Campbell. Es decir, es una experiencia circular que le lleva de lo cotidiano a lo maravilloso, para regresar finalmente al ámbito familiar, como en los relatos heroicos clásicos. En todo caso, ambientada en la época actual, la obra recorre paisajes y aventuras que recuerdan a muchos otros géneros, mitos o leyendas: el bosque del olvido, que nos remite inevitablemente al Bastián de *La Historia Interminable*, o la isla inexistente.

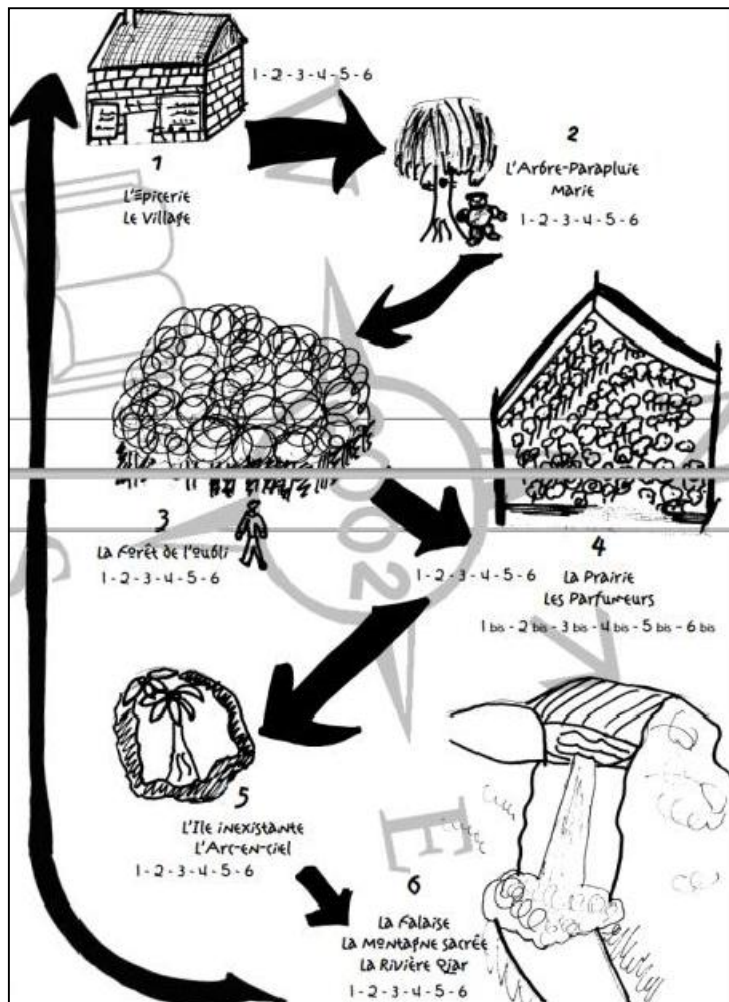
El itinerario que lleva al agua mágico es en todo caso un magnífico ejemplo de espacio odológico, no topográfico: lo que importan no son las distancias sino las conexiones, los umbrales,

¹ Jean-Claude Mourlevat, *La Rivière à l'envers*, Pocket jeunesse 2000.

² En las leyendas españolas de ciudades inundadas, normalmente quien pone a prueba es Jesús (*Lenda daxinzo da limia*: Jesús pone a prueba a los habitantes de la ciudad de Antioquía. Sólo una vieja se salva.. Pero otras veces actúa la Virgen como equivalente: V. García de Diego enumera estas otras leyendas equivalentes, pero referidas a la mediación de la Virgen: el origen del lago Maside, en Orense, o el Lago de Doñiños, del que se dice (Leyendas de Galicia y Asturias pág. 42, Labor VGD, I, 274): En donde hoy está el lago, había una venta, a la que acudió y una mendiga con un niño en brazos, pidiendo alimento. El dueño de la venta ordenó que pusieran una pequeña masa para cocer un pan. Por tres veces salió un pan muy grande. El dueño se enfadó y la echó, pero una criada le dio de su propio pan. La mendiga le avisó que se fuera. La mendiga se transfiguró en la Virgen y se oyó un ruido terrible. La venta desapareció.

³ Véase http://petit-bazar.unige.ch/sites/bazar/La_riviere_a_lEnvers_a.pdf

las tareas y los riesgos que las acompañan. Sabemos por Eliade que hay una discontinuidad brusca entre el lugar profano y el sagrado, que éste se articula a partir de una epifanía y un centro, y esto es lo que se recoge en estas leyendas. El agua es espejo de videncias y puente y camino entre ambos mundo, de ahí su recurrencia. La *serpiente-río*, por así llamarla, encarna el poder de la Naturaleza en toda su plurifuncionalidad.



2.2 La pradera, símbolo del más allá. Los otros.

La profesora Velasco del Henar⁴ (2001) relaciona ciertos textos que hablan de prados más o menos bucólicos con la imagen de la pradera verde propia del imaginario indoeuropeo del más allá. De modo que cuando en estos contextos encontramos prados o jardines, en realidad tenemos la reminiscencia de este tema indoeuropeo, propio de tribus nómadas, que en el caso de relatos como el que estamos analizando, conectan con la necesidad de apartarse del entorno cotidiano para emprender el *viaje iniciático* al ultramundo.

Por otra parte, la experiencia de la búsqueda no es algo sólo individual, Tomek va creando vínculos con los distintos personajes humanos (Hanah) y no humanos que se va encontrando, en línea con lo que argumenta Sloterdijk (2003) sobre que en este contexto cultural de la posmodernidad necesitamos más que nunca aprender a convivir entre personas, animales y máquinas, deshaciéndonos del antropocentrismo.

Así que los otros seres no son meros instrumentos o materia prima al servicio de los seres humanos, ésa es la gran lección que debe aprenderse.

⁴ VELASCO LÓPEZ, M. del Henar (2001): *El Paisaje del Más Allá. El tema del prado verde en la escatología indoeuropea*. Valladolid, Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2001.

2.3 El contexto de la modernidad líquida y de la multisensorialidad

Debemos a Bauman la analogía de la modernidad líquida como situación de cierta evanescencia de valores y creencias y a E. Martos (2010:22) el desarrollo de la analogía fluido-texto a partir del paradigma de la sociofísica. En efecto, el río es el tema central de la novela porque lo es la idea de *fluir*, de *experiencia de flujo*, más allá de las analogías clásicas del texto como malla, texto, trenzado, tejido, mosaico, tapiz..., analogías propias del estructuralismo que no tienen la misma capacidad heurística de estas imágenes que parten todas de la idea del agua (océano, navegar=Internet, fuente, manantial, pozo= sabiduría; dis-curso; fluidez verbal, cauce=género).

En su acepción psicológica, el *flujo* (Csikszentmihalyi 1998) es el estado mental operativo en el cual la persona está completamente inmersa en la actividad que está ejecutando, y tiene por tanto un poder envolvente, de prestar atención y de concentración, de modo semejante a los valores que practica la filosofía *zen*, la cual no en vano usa el jardín o la naturaleza como un medio de contemplación y de despertar la conciencia. De este modo, se puede decir que lo que Tomek aprende es una nueva mirada sobre la naturaleza y a entender la felicidad como un estado de flujo: encontrar el agua que cura es la parábola de esta conexión cósmica que nos saca de lo cotidiano para implicarnos en una tarea altruista y solidaria.

Por otra parte, también es revelador, por ejemplo, el tema del pueblo de los perfumistas, como ejemplo de un nuevo ámbito (el oler) que pasa por ser un ámbito inexplorado, de modo que este enfoque multisensorial lleva a una dimensión enriquecedora pues unificar el ver, el tocar, el saborear, el oler, es decir, todos los sentidos conjuntados a una misma tarea.

3. CONEXIÓN COM LA CULTURA DEL AGUA

No es casual que Jean-Claude Mourlevat haya elegido como *leit-motiv* el tema de este río singular que fluye al revés, que va del mar a la montaña, de abajo arriba y que al principio es caudaloso y luego va perdiendo agua hasta convertirse en una poza final, que es donde está el agua milagrosa.

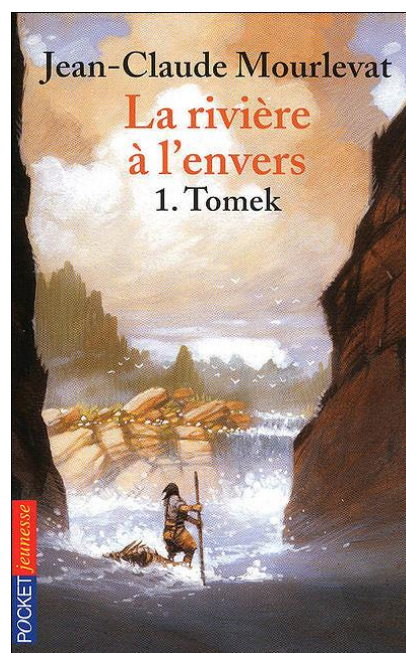
Cierto que en algunos casos puntuales en la naturaleza de ríos que parecen fluir al revés (río Sadar a su paso por Pamplona, o el río Missisipi con ocasión del huracán Isaac), pero el simbolismo es claro si atendemos a las explicaciones del relato: es un río permeable totalmente con la tierra, es decir, va perdiendo agua desde el mar a su origen, y no tiene afluentes.

Por tanto el autor ha hecho una inversión o *sub-versión* (en el sentido etimológico de una versión "volcada"), donde el río no va a dar a la mar (que es el morir en el imaginario cristiano medieval, como en las Coplas de Jorge Manrique), sino que es un ejemplo del fluir prodigioso que es todo el planeta, del agua como energía viva, que como salmón, remonta montaña arriba para dejar en una poza pequeña su más preciado tesoro, el impulso vital depositado en esa agua mágica que cura. No es, pues, un simple *check-list*, una provocación o fantasía extravagante: el hablar del río al revés, nos posibilita cambiar nuestro punto de vista, en fijarnos en otros itinerarios, en otras propiedades o potencialidades del agua.

También es obvio que esta forma de describir el agua como una corriente inmensa que llena de vida y que da vida, nos recuerda al poderoso dragón y a otras personificaciones míticas del agua.

La descripción del río Qjar como una corriente taumatúrgica contrasta con la visión tecnológica del río encauzado, domesticado, que sirve a usos industriales o urbanos, o como vertedero de aguas residuales. Conecta los ciclos cósmicos, porque se nutre del mar y penetra en la tierra, poniendo en valor lo que todas las cosmologías enfatizan: la relación entre las aguas superiores y las inferiores, entre el cielo, la tierra y el subsuelo, algo que la ciencia ha confirmado al descubrir, por ejemplo, la corriente subterránea inmensa que va en paralelo al río Amazonas.

La ecocrítica se ha esforzado por tratar la Naturaleza como sujeto y no como objeto, y aquí sin duda el protagonismo de Tomek es compartido con el del río, pues sin éste las aventuras de



Tomek serían anodinas o imposibles. Al contrario, cuando se accede adonde está depositado el tesoro del agua mágico, podemos constatar que el origen de todo está en el agua y en la tierra, y que todo está sujeto a regeneración y cambio, más allá de las ilusiones de la apariencia, y el héroe es ante todo un *hombre de conocimiento*.

4 CONCLUSIONES

Lo más destacado es la manera en que el autor combina marcos realistas con temas y fabulaciones fantásticas en la tradición más pura de los hermanos Grimm y de los mitos clásicos. El agua que cura es un *leit-motiv* ancestral que encontramos por doquier en todas las culturas, pero, como hemos indicado anteriormente, el autor no usa las claves catastrofistas o escatológicas propia de otros muchos mitos sobre el agua, propios del mundo clásico.

Su visión está más cerca de las teorías de la *New Age*, del ecologismo, de la *teoría de Gaia* de que la tierra es capaz de autorregularse y regenerarse y este formidable río no es más que la prueba palpable de todo ello. El agua mágica y el agua que fluye al revés son símbolos de ese poder de la naturaleza que los griegos representaban mediante el citado cortejo de Poseidón y sus dioses menores acompañantes.

La *diosa madre* es representada mediante muchas formas, simples o complejas (como la triple diosa o *matres*), en forma humanoide, zoomórfica o híbrida, sola o acompañada de un cortejo... El río Qjar, así entendido, lo que hace es extender o ampliar nuestro conocimiento sobre las aguas, desde una visión holística, que nos recuerda la novela de S. Lem, *Solaris*.

Al usar de esta manera tan autorreferencial el viaje y el encuentro con los otros, al poner como protagonistas a dos adolescentes que se complementan, Tomek y Hannah, nos pone de relieve una concepción del espacio que no es lineal sino *odológica*, es decir, ha de llevar a un sitio o meta, por eso lo que se destacan son los umbrales (vías de acceso, puertas, entradas) y otros aspectos relevantes, como los guardianes de esos lugares o las precauciones que deben observarse. El viaje, por consiguiente, se construye a la luz de una meta: obtener el agua mágica, y ello equivale a ponerse a prueba uno mismo mediante el encuentro con los "otros". Ésa es su principal enseñanza intercultural.

En suma, el agua es el "pegamento" de los distintos mundos o planos cósmico, el profano y el sobrenatural, y es lo que une los tres niveles cósmicos, lo celeste, la tierra y lo ctónico o subterráneo. Por eso la aventura de Tomek y Hannah son sustitutivos del ritual ancestral, como el arrojar una moneda o prenda a un pozo y formular un deseo, ya sea encaminado al bien, o al mal, como las tablillas romanas de maldecir.

El Antiguo Dragón⁵, para los teósofos pero también para la ecocrítica, no es simplemente un remedo de Satanás. El Apocalipsis nos ha acostumbrado a una imaginería milenarista, donde la Bestia es siempre la encarnación del mal. Sea cual sea el sentido último de estas imágenes, sabemos – como se evidencia en el caso de la diosa cretomicénica de las serpientes – que el dragón es en el fondo Neptuno, el agua primigenia, el barro primero o ciénaga (la lama, palabra prerromana, o cieno donde viven las lamias), y en las formas más evolucionadas o "edulcoradas" es Venus emergiendo del agua, como Santa Margarita sale del interior del dragón. Y "Ana Manana", a modo de conjuro, le llaman a la xana en la leyenda gallega para invocarla "Hágase la luz", dictamina el dios del Génesis. Toda la creación es un acto mágico y el agua es como la sangre de la Tierra que fluye por todas las venas y surcos de la misma, y los recuerdos de estas acciones memorables – de dioses, xanas o seres humanos – como gotas de agua que impregnan el jardín que es nuestra propia realidad, vista con otros ojos.

⁵ las serpientes, dragones, ondinas y encantadas tienen un denominador común, instruyen, enseñan algo que el mortal no siempre es capaz de ver, y en eso está a veces su perdición o, como en esta novela, la salvación de los personajes. Porque "terribles son los dioses cuando se manifiestan", dice M. Blavastky: El símbolo del "Dragón" tiene un séptuple significado, y de estos siete significados puede exponerse el más elevado y el inferior. El más elevado es idéntico al "Nacido por Sí", el Logos, el Aja hindú. Entre los gnósticos cristianos llamados naasenios, o adoradores de la Serpiente, era la Segunda Persona de la Trinidad, el Hijo. Su símbolo era la constelación del Dragón (8). Sus siete "Estrellas" son las siete estrellas que están en la mano del "Alfa y Omega" en el Apocalipsis. En su significado más terrestre, el término "Dragón" fue aplicado a los hombres "Sabios". Esta parte del simbolismo religioso de la antigüedad es muy abstrusa y misteriosa, y puede que siga siendo incomprensible para el profano. En nuestra época moderna choca tanto en los oídos cristianos, que a pesar de nuestra decantada civilización, apenas si puede dejar de considerarse como denuncia directa del dogma cristiano más favorito. Semejante asunto requirió, para hacerle justicia, la pluma y el genio de Milton, cuya ficción poética se ha arraigado ahora en la Iglesia como un dogma revelado. ¿Se originó la alegoría del Dragón y de su supuesto conquistador en el cielo con San Juan, en su Apocalipsis? Terminantemente contestamos: No. El "Dragón" de San Juan es Neptuno, el símbolo de la Magia Atlante.

REFERENCIAS

- Antón Fina M., Mandianes, M. (1995). La serpiente y los habitantes del agua. In J.A. González y A. Malpica coord.: El agua. *Mitos, ritos y realidades*, Barcelona: Anthropos. Pp. 103-17.
- Aparicio Casado, B. (1999). *Mouras, serpientes, tesoros y otros encantos. Mitología popular gallega*. Cadernos do Seminario de Sargadelos, 80. Sada: Edicións do Castro.
- Brelích A. (1970). Prolegómenos a una historia de las religiones. In H.C. Puech (ed.) *Historia de las religiones* I, 30-97.
- Eliade, M. (1994). *Mito y realidad*. Barcelona: Labor.
- Frazão, F., Morais, G. (2009). *Portugal, mundo dos mortos e das mouras encantadas*, 2 vol., Lisboa: Apenas Livros [«Ofiusa. Páginas de história portuguesa», XX].
- García Atienza, J. (1985). *Guía de Leyendas Españolas*. Madrid: Editorial Ariel.
- García De Diego, V. (1958). *Antología de leyendas de la literatura universal*, 2 vols. Barcelona: Labor.
- Garrido Palacios, M. (1997). *Viaje al País de las Leyendas*. Valladolid: Castilla Ediciones. Pp. 89-100.
- Gimbutas, M. (1996). *El lenguaje de la diosa*. Oviedo: Dove.
- González Ares, F. (1987). La leyenda del lago de Sanabria. *Revista del Folklore*, nº 82, pp.111 -120, t. 7º, Valladolid.
- Guimaraes, A.P. (2004): *Falas da Terra - Natureza e Ambiente na tradição popular portuguesa*. Lisboa: Colibri.
- Jamieson, D. (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* (org. Cheryll Glotfelty e Harold Fromm). University of Georgia Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Martos García, A. (2011): Sobre el concepto de apropiación de Chartier y las nuevas prácticas culturales de lectura. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, Nº. 4, 2011.
- Martos Nuñez, E (1995). *Album de cuentos y leyendas tradicionales de Extremadura*. Badajoz: Junta de Extremadura
- Martos Nuñez, E., Martos García, A. (2011) *Memorias y mitos del agua en la Península Ibérica*. Marcial Pons. Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Mêlich, J. C.(2005). " Narración y hospitalidad", cap. del trabajo *La ausencia del testimonio*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E., Le Moigne, J.-L. (2000). *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis.
- Pecheux, M. (1969). *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos.
- Roma, I., Casanovas, F. (2004). Lagos malditos y huellas de santos: una aproximación al mitopaisaje pirenaico. *Actas Congreso Internacional Historia de los Pirineos*. 2º. 1998. Gerona. Pp. 167-182.



A Literatura e o Imaginário: Uma Viagem à Essência de Cada Um de Nós

P. C. Marques, F. Azevedo

Resumo – A dimensão intercultural existente em alguns textos literários para a infância, cujas narrativas permitem facilitar a integração, compreensão e união entre culturas, são a base desta nossa comunicação. Neste âmbito, debruçar-nos-emos nas potencialidades educativas que estes textos nos oferecem, evidenciando o livro de literatura para a infância como um objeto de fruição. Uma fonte de conhecimentos e reflexões sobre o mundo. O apelo à imaginação que fazem, permite viagens que sendo apoiadas e orientadas pelos educadores, ampliam o conhecimento do mundo da criança. Uma oportunidade que lhes permite descobrir o *Outro* e suas especificidades, atuando simultaneamente na construção da sua própria identidade. Isto é, o desenvolvimento da estrutura construtiva, onde o individual e o social se harmonizam com o universal. Através desta nossa exposição, pretendemos enfatizar o inegável e importante papel formativo da obra literária para a infância no quotidiano pré-escolar. Para o efeito, socorrer-nos-emos da análise do álbum narrativo *A viagem de Olaj* (Martín León-Barreto Johnson, 2011).

Palavras-chave – Literatura infantil; Viagem; Imaginação; Interculturalidade.



P. C. Marques é educadora de infância. Com base na sua experiência profissional e movida pela vontade de aprofundar os seus conhecimentos na área, está atualmente a desenvolver um estudo de caso – “Literatura para a infância e educação intercultural: práticas e receção pelas crianças em jardim-de-infância”. Neste âmbito, frequenta o terceiro ciclo do Doutoramento em Estudos da Criança, na especialidade de Literatura para a infância (Universidade do Minho).

F. Azevedo é professor associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Integra o Centro de Investigação em Estudos da Criança e o Observatório de Literatura Infantojuvenil. É autor das obras *Poder, Desejo, Utopia. Estudos em Literatura Infantil e Juvenil*, tendo coordenado a edição, entre outras, das obras *Modelos e Práticas em Literacia, Formar Leitores – Das Teorias às Práticas e Língua Materna e Literatura Infantil*.

1 INTRODUÇÃO

Na nossa opinião, viajar é, em primeira instância, uma ato de mobilidade física e geográfica de um local para o outro: uma travessia que se faz, pré-definindo-se (ou não... ao sabor do imediato, do imprevisto...) antecipadamente um ou mais destinos. Viajar, porém – e ainda de acordo com a nossa perspectiva – pode também ser uma travessia que emerge naturalmente, quando deixamos fluir a nossa imaginação “ [...] doce fruto do pensamento do ser humano” (Pontes & Azevedo, 2009: 77). Um trajeto que pode ser curto ou longínquo, sem que para isso tenhamos que sair do nosso “lar”, ampliando analogamente o nosso conhecimento do mundo. Esta extraordinária capacidade própria do ser humano permitir-nos-á experiências enriquecedoras e únicas, quanto mais estimulada; potencializada; despertada; e valorizada ela for, ao longo do nosso desenvolvimento.

O jardim-de-infância – contexto educativo com características curriculares singulares, onde a ação pedagógica dos educadores “[...] deve saber criar, recriar, inovar, transformar, definir, especificar segundo a situação concreta da realidade educativa” (Mendonça, 2000: 87) – não se centra exclusivamente na preparação da escolaridade obrigatória, mas sobretudo no esforço de garantir às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida (Ministério da Educação, 1997: 93). De acordo com o pedagogo João dos Santos (1991: 26): “a educação deve estimular todas as capacidades potenciais existentes na criança”. Deve por isso, no nosso parecer, possibilitar-lhes desenvolver atividades que lhes permitam vestir de asas a sua imaginação, deixando-a voar. Imaginando, as crianças poderão ver o mundo na sua totalidade (Mesquita, 2010: 32).

Contudo, com a mesma delicadeza e sabedoria com que uma ave ensina as suas crias, orientando-as nos primeiros bater de asas e acompanhando-as de perto nos seus primeiros voos, os educadores de infância podem, de igual forma, proporcionar ao seu grupo de crianças viagens iniciáticas apoiadas. O valor semântico que atribuímos ao nosso mundo deve proporcionar-lhes vários momentos de uma só viagem. Uma construção partilhada, onde a alteridade não se apresenta como uma relação de poder, mas como um amparo flexível e permeável que as apoia, orienta e transporta na construção da sua própria identidade. Uma tomada de consciência, onde indivíduo e a sociedade não se sobrepõem ao Homem. Esta conceção que aqui expomos, de carácter intertextual, tem como principal influência o escritor italiano Umberto Eco, cujo livro escrito em 1980 (*O nome da Rosa*) nos *convida* precisamente a embarcar numa viagem imaginária – no caso concreto até à Idade Média europeia – relembando e problematizando a complexa e filosófica questão dos universais e dos particulares. Com exemplos narrativos gritantes que nos ferem e agitam, transporta-nos ao centro de todos os centros: “o Homem com toda a liberdade no carácter construtivo” (Gennari, 2011).

Acreditamos que ensinar uma criança a viajar é facultar-lhe um passaporte que a conduz à liberdade. Em cada trajeto percorrido e explorado, angariará pequenas partículas de saber e de sentir que justapostas darão forma à sua estrutura construtiva; isto é: à sua formação. A inclusão do *eu* e do *outro* numa mesma esfera concetual permitir-lhe-á uma memória coletiva onde a diferença naturalmente se subalterniza à indiscutível semelhança. E a idiosincrasia de cada criança será certa e positivamente afetada pela influência dessas viagens imaginárias. Andreas Huyssen (1995) é claro nesta questão, dizendo que a memória não é uma generalidade natural do esquecimento que possa ser contrastada com alguma forma de representação mais fiável. De acordo com a sua conceção, a memória é dada na sua própria estrutura de representação.

2 O LIVRO DE LITERATURA INFANTIL: UMA VIAGEM ONDE O EU PARTE À DESCOBERTA DO OUTRO

No âmbito da educação multi e intercultural, as narrativas que encontramos nos livros de literatura para a infância podem assumir-se como um instrumento educativo de especial relevância. Através da leitura interativa destes textos literários – “lendo com as crianças, mantendo-as ativas e participantes na história” (Viana, 2002: 23) – o educador está a permitir-lhes que se envolvam naturalmente em situações que embora se afigurem ficcionais, transportam em si informações com as quais se identifica. Eliane Dias (2003: 230) esclarece esta ocorrência, afirmando que a lógica ficcional que, muitas vezes, não segue a lógica normal, na sua anormalidade aparente tem muito para dizer. A referida autora, sublinha ainda que a inventividade imaginativa das crianças pode ser aguçada precisamente por textos literários que lhes apresentem outras realidades, bem

como a ficcionalização de experiências próximas ao seu quotidiano, permitindo-lhes um horizonte de expectativas diferente do habitual. Desta forma, promover o encontro delas com a leitura literária significa ampliar o seu repertório linguístico e cultural, possibilitando-lhes uma outra compreensão da realidade.

Os livros de literatura para a infância permitem que as crianças se envolvam em viagens iniciáticas imaginárias, convidando-as, contudo, a interagir com situações que dialogam imediatamente com o mundo empírico e histórico-factual. São, por isso, um excelente instrumento educativo; uma fonte inesgotável de oportunidades que podem promover aprendizagens muito significativas onde a identidade se constrói através da descoberta e inclusão da diversidade cultural. Importa ainda referir que a intertextualidade presente nos textos literários para a infância não deixa de conferir uma aculturação às suas narrativas. Na opinião e em consonância com as palavras de Maria Alberta Menéres (1996): “Quando o escritor julga que está sozinho em frente do papel em branco, ele não está, de maneira nenhuma, sozinho. Espreitando por cima do seu ombro, está toda a memória do seu povo, os ritmos e jeitos de gerações e gerações que o precederam e se deleitaram em seus contares orais, falados e cantados, em suas lengalengas e canções de embalar, toadas de trabalhos vários e variadas procuras, de alegrias e tristezas que foram encontrando, a pouco e pouco, suas formas escritas no correr dos tempos” (p.67).

2.1 A viagem de Olaj: reflexão em torno de elementos para textuais do álbum

A obra que será agora objeto de reflexão e análise *A viagem de Olaj* – tradução de Elisabete Ramos – cujo texto foi escrito pelo autor espanhol Martín León-Barreto Johnson – também designer gráfico e ilustrador deste mesmo álbum – foi a vencedora do IV Prémio Internacional Compostela para álbuns ilustrados. A sua primeira edição traduzida em português é recente. Reporta-se a Outubro de 2011, através da editora portuguesa kalandraka.

No seu conjunto, trata-se de um álbum bastante sugestivo que aposta nas cores fortes – conferindo-lhes vida e personalidade – e em figuras maravilhosas oriundas do imaginário do autor. Alguns apontamentos subtis, ao longo de todo o texto gráfico e ilustração, não deixam o leitor indiferente. Tais apontamentos ajudam-no a interagir com a palavra escrita, facilitando a sua compreensão. Este processo de relação entre o texto e a imagem é explicado por Lawrence Sipe (1998: 98,99) como uma relação sinérgica onde o efeito total depende não apenas da união entre o texto e as ilustrações, mas também das interações ou transições estabelecidas entre estas duas partes. Portanto: “O que importa clarificar é que o álbum, no contexto em que se insere esta análise, pressupõe um dialogismo entre uma escrita necessariamente literária e narrativa e um conjunto de formas visuais artísticas, duas componentes que, em consonância, produzem significação, promovendo um processo de comunicação particular, relativamente invulgar no âmbito das técnicas literárias habituais ou canónicas” (Silva, 2007: 2).

Entre outros aspetos para textuais, a capa e contracapa merecem especial atenção, já que nelas constam informações sugestivas sobre conteúdo da história. Neste sentido, o título do livro em análise representa o primeiro grande desvendar que o autor faz ao leitor, cativando imediatamente o seu interesse e curiosidade em querer saber mais. Outras informações adicionais e não menos interessantes estão aqui representadas. Nomeadamente, as figuras maravilhosas imaginadas pelo autor. A opção da introdução do cubismo na ilustração que incorpora naturalmente características abstratas, curiosamente não deixa de conferir uma certa familiaridade. Estes registos despertam a curiosidade; o interesse; e a vontade do potencial leitor querer perceber quem são estas figuras e o que representam na história. Estes são exemplos de alguns dos muitos apontamentos que convidam o leitor a entrar nesta viagem, cujo percurso se apresenta – numa primeira leitura – misterioso.

A parceria da palavra com a imagem é de grande cumplicidade em toda a construção desta narrativa e, portanto, componentes indissociáveis. As ilustrações e opções gráficas aqui utilizadas trazem informações adicionais ao texto que ajudam a criança na fruição da mensagem da palavra escrita, facilitando igualmente o desenvolvimento da função semiótica.

2.2 A viagem de Olaj: sinopse considerando a plurissignificação da narrativa

Como sabemos, o texto literário é rico pela sua pluri-isotopia. Permite-nos criar múltiplas realidades aceitáveis, sustentadas em interpretações diversas de acordo com a experiência do mundo do recetor. *A viagem de Olaj* – cuja narrativa e mensagem se adequam a crianças de idade pré-escolar – é, no nosso parecer, um livro esplêndido. Esta nossa classificação não se sustenta unicamente no reconhecimento de Compostela que como já referimos, o premiou vencedor pela qualidade das suas ilustrações. Assim o classificamos, porque semanticamente convida o leitor a

iniciar uma viagem pelo nosso mundo pluricultural, onde a diferença é aceita e respeitada. Nesta sua obra, Martín León-Barreto combina com mestria e elegância o binómio realidade e imaginário. Uma dualidade que aqui se apresenta de forma integrante.

A plurissignificação manifesta-se através da semântica contida e encontrada na fantasia que inunda e envolve o texto, nas suas diferentes formas de expressão. Um bom exemplo disso são a ilustração; o texto escrito; e os apontamentos gráficos que dão início esta sua narrativa. Vejamos o início do texto: “Olaj vivia num planeta muito, muito pequeno”. Esta frase que graficamente se encontra impressa no livro com a cor branca, é o elemento mais atrativo das duas primeiras páginas ilustradas em tons cinza escuro. O nosso planeta aparece representando como uma esfera vazia que abarca apenas em si uma casa solitária e duas pequenas árvores outonais. Este mundo muito pequeno de Olaj ocupa duas metades de cada uma destas duas páginas. Graficamente a palavra “pequeno” aparece com tamanho significativamente maior, do que as restantes palavras da frase. Neste contexto, ela não se resume ao seu significado mais imediato. São os apontamentos gráficos e icónicos que materializam a semântica que o autor lhe atribuiu. As duas penúltimas páginas do livro são outra situação elucidativa. Ao contrário do exemplo anterior, aqui, graficamente, o texto escrito quase passa despercebido, apesar de ser consideravelmente maior do que a frase do texto anterior. E o nosso planeta aparece representado com tamanho superior. Os tons amarelo e laranja quentes, conferem-lhe vida e volume. No entanto, no texto escrito o autor utiliza o diminutivo da palavra pequeno (pequenino) para o classificar. Este jogo de palavras que utiliza vinculadas às ilustrações cheias de espaços para fantasias, não deixam o leitor indiferente, convidando-o a fazer as suas próprias interpretações, de acordo com a sua experiência do mundo. Retomando a análise de Sipe (1998: 107): “os livros ilustrados permitem que a criança tenha múltiplas experiências que envolvem a criação de novos significados e a construção de novos mundos”.

Olaj – o protagonista desta história – aborrecido, com a solidão que o acompanhava, decidiu, a determinada altura da sua vida, sair de sua casa onde a sua imensidão o incomodava: “Olaj caminhou, caminhou, e o peixe de aquário com cauda ao contrário encontrou. Queres vir comigo? – perguntou, e como ele não se negou... Olaj e o peixe de aquário com a cauda ao contrário seguiram o seu caminho”. O destaque atribuído, neste caso concreto ao peixe de aquário, vem salientar um conceito familiar. Uma ideia formada, enquadrada naturalmente no mundo do recetor. Porém – e aqui entra o já referido binómio realidade e imaginário – este peixe de aquário tem a cauda ao contrário. Este apontamento é uma forma subtil que o autor encontrou, para operar uma desconstrução humorística do mundo, com um potencial perlocutivo elevado. O peixe de cauda ao contrário pode aqui representar os sujeitos que se visibilizam pela sua alteridade. No nosso parecer, a ênfase aqui atribuída ao nome Olaj, vem reforçar esta identidade e alteridade entre os diferentes sujeitos intervenientes nesta história.

Ao longo do texto, o parágrafo acima descrito repete-se na sua quase totalidade. Assim, vão surgindo novas figuras maravilhosas que Olaj vai encontrando no seu caminho que o vão seguindo e acompanhando – o peixe de rabo ao contrário; o cavalo alado; o tigre arco-íris; o elefante elegante; e o pássaro que sabia falar. Como podemos verificar, o autor utiliza nomes comuns, atribuindo-lhes características singulares que evidenciam as diferenças entre iguais. Porém, preservou a identidade do pirilampo – última personagem que entra nesta história. Embora os traços icónicos lhe confirmem características igualmente singulares, excluem o abstracionismo utilizado na caracterização dos personagens anteriores. O pirilampo que aparece para iluminar a escuridão junta-se ao grupo, guiando com a sua luz todos os personagens que no decorrer da história se foram encontrando e juntando nesta caminhada, iniciada por Olaj. Para nós, este elemento que aparece para os orientar na escuridão, recorda-nos a necessidade universal que o Homem tem de formação. Só esta estrutura construtiva poderá iluminar e orientar os povos para a natural e desejada aceitação do *Outro*.

3. CONCLUSÃO

Através desta sua viagem iniciática, Olaj propõe-nos a aceitação da diferença tal qual ela é na sua expressão de manifestação: sem estereótipos ou preconceitos; e sem que nos sintamos ou façamos alguém sentir-se diferente. O autor propõe-nos viajar num mundo colorido; heterogéneo e acolhedor. Propõe-nos a integração de uma cultura de culturas, onde a riqueza da diversidade, nas suas mais diversas e extraordinárias vertentes, nos leva ao centro de cada um de nós. Parece-nos fundamental integrar estas preocupações e desiderato educativos no quotidiano pré-escolar. Através da análise desta obra, tentámos evidenciar as múltiplas possibilidades formativas que o livro de literatura para a infância permite explorar no trabalho que o educador desenvolve

com as suas crianças. Encerramos a nossa exposição, utilizando as palavras de Teresa Macedo (2010): “Ora, sendo os textos literários espaços onde confluem diferentes mensagens, a sua natureza polifónica e dialógica, devidamente mediada e orientada, conduz o sujeito em construção à posse ou tomada de consciência de outras realidades. Sem pretendemos apresentar as narrativas como um ideal pedagógico, de onde se parte e chega com intenções meramente educativas, não podemos avançar sem referir a sua importância na tomada de consciência individual e coletiva que ajuda o leitor a fazer a passagem das suas dificuldades, a vencer fantasmas que o atemorizam, encaminhando-o para uma vida adulta de respeito e de abertura para o Outro” (p.100).

REFERÊNCIAS

- Azevedo, F. Pontes, V. (2009). O espaço de leitura como fonte de prazer. In F. Azevedo, M. Sardinha, *Modelos e práticas em literacia* (pp. 69-79). Lisboa: LIDEL.
- Dias, E. (2003). A Criança, a Língua e o Texto Literário: da investigação às práticas. *I Encontro Internacional - A Leitura Literária na Educação Infantil: festaria de brincança* (pp. 225-244). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler*. Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Gennari, M. (2011). A Educação como Viagem Iniciática. Colóquio Internacional: *educação, cultura e imaginário - Cultivando a imaginação, aprendendo com o imaginário*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Huyssen, A. (1995). Twilight memories: marking time in a culture of amnesia. In T. Popkewitz, *Políticas educativas e curriculares: abordagens sociológicas críticas* (pp. 17-46). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Johnson, M. (2011). *A Viagem de Olaj*. Matosinhos: Kalandraka.
- Macedo, T. (2010). A metamorfose na emergência do imaginário. Leituras das narrativas Lendas do Mar e Lendas da Terra, de José Jorge Letria. In F. Azevedo, *Infância, Memória e Imaginário: ensaios sobre literatura infantil e juvenil* (pp. 85-102). Braga: CIFPEC.



El Viaje como Aprendizaje en *Charlie y la Fábrica de Chocolate* de Roald Dahl. Una Propuesta Didáctica

P. M. Ortiz

Resumen— El propósito de este artículo es ofrecer una propuesta para favorecer el desarrollo del niño a través de la literatura. A partir de la historia narrada en *Charlie y la fábrica de chocolate* de Roald Dahl, donde un grupo de personajes se embarca en un viaje dentro de un ascensor de cristal que recorre una fábrica de chocolate – y que resultará ser un viaje de aprendizaje - presento una propuesta didáctica en la que a través de una serie de actividades que contienen las operaciones básicas asociadas con el pensamiento - observar, comparar, clasificar, realizar hipótesis, organizar, resumir, aplicar y criticar - , realizadas en torno al libro y donde el niño participa de forma activa, se favorece el proceso de maduración del niño en el aspecto cognitivo. Me gustaría subrayar el interés que puede suscitar este artículo en el ámbito de la enseñanza de la lengua y la literatura y desearía apuntar que este modelo didáctico puede ser utilizado para abordar otras obras de la literatura infantil y juvenil.

Palabras clave— Aprendizaje, Desarrollo cognitivo, Literatura infantil, Viaje.



P. M. Ortiz es licenciada en Filología Inglesa y doctora por la Universidad de Salamanca, con ampliación de estudios en Cambridge. Autora de diversas publicaciones en el campo de la didáctica de la literatura infantil, su investigación se centra fundamentalmente en la literatura infantil anglosajona. Es profesora del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Salamanca e imparte docencia en la Escuela de Educación de Ávila.

*Este no es un ascensor ordinario de los que van hacia arriba y hacia abajo!
– anunció orgullosamente el Señor Wonka -
Este ascensor puede ir de costado, a lo largo y
en diagonal, y en cualquier otra dirección que se os ocurra.
(Charlie and the Chocolate Factory. Roald Dahl)*

1 INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es presentar la historia de un viaje en Charlie y la fábrica de chocolate como medio para favorecer el desarrollo cognitivo del niño. A través de un viaje dentro de un ascensor de cristal en una fábrica de chocolate un grupo de niños vive una serie de experiencias que les transformará.

El ascensor nos conducirá a diversas salas que son laboratorios para las invenciones de Wonka. Se trata de un ascensor que se mueve vertical y horizontalmente, no solamente físicamente, dentro del edificio sino que también es un recorrido por los diferentes estratos sociales – uno de los personajes pertenece a una familia muy humilde frente a otro cuyo padre es un multimillonario propietario de una fábrica de cacahuets, un viaje en el que se habla de países diferentes, nos encontramos con niños pertenecientes a la cultura anglosajona y también aparece una tal Carlota de Rusia; diferentes estructuras familiares: familias en las que sólo viven los padres con un hijo, hogares en los que conviven (¡ dentro de la misma habitación!) el niño y los padres junto a los abuelos paternos y maternos.

Se trata de una historia que contiene múltiples relatos, que nos narra una serie de vivencias que tienen lugar en el transcurso de ese recorrido por la fábrica.

El argumento del libro podríamos resumirlo en pocas palabras. El excéntrico dueño de un imperio del chocolate decide abrir las puertas de su fábrica a cinco chicos afortunados para que conozcan sus secretos y al final del periplo sólo quedará uno de ellos.

La idea es que partiendo de un texto literario, Charlie y la fábrica de chocolate, y a través de una serie de enfoques, planteamientos didácticos y diversas actividades y talleres relacionados con la lectura podamos favorecer el desarrollo del niño.

2 VALORES DE LA LITERATURA INFANTIL

La literatura atrae, motiva e instruye. Abre las puertas al descubrimiento y proporciona horas interminables de aventura y diversión.

El niño no necesita depender de los caprichos de la programación de la televisión ni esperaren la cola del cine para poder seguir al conejo que cae por el agujero en el País de las Maravillas, luchar en una batalla, aprender un *hobby* que le proporcionará muchas horas de disfrute, o formarse tomando como modelo los logros de personajes reales. Estas experiencias están todas disponibles en cualquier momento en la estantería más cercana.

Los adultos tienen la responsabilidad de ayudar a los niños a ser conscientes del encanto de los libros. La medida en la que los libros jueguen un papel importante en la vida de los niños depende de los adultos. Los adultos proporcionan los libros y a través de la lectura compartida, los adultos transmiten la herencia literaria que contienen los *nursery rymes*, los *picture books* y los cuentos tradicionales.

Seguir a un conejo por una madriguera o entrar a través de un armario en un reino de fantasía suena divertido. No es malo admitir que uno de los principales valores de la literatura es el placer que proporciona, y no hay nada malo en acudir a un libro para escapar o disfrutar una aventura con un libro nuevo o uno conocido. Ganamos tiempo, no lo perdemos, cuando los niños miran las bellas ilustraciones y se imaginan en otros lugares. Cuando los niños descubren la diversión en los libros desarrollan una actitud positiva que normalmente dura toda la vida.

Los libros son el mejor medio para transmitir nuestro patrimonio literario de generación en generación. Cada nueva generación puede disfrutar de las palabras de Lewis Carroll, Louisa May Alcott, Robert Louis Stevenson y Mark Twain. A través de la obra de contadores de historias como los Hermanos Grimm cada generación puede conocer los cuentos populares transmitidos originariamente por medio de la tradición oral.

La literatura también juega un papel importante a la hora de ayudarnos a comprender y valorar nuestra herencia cultural. Desarrollar actividades positivas hacia nuestra propia cultura y otras

culturas es necesario para un desarrollo tanto personal como social. Una literatura elegida cuidadosamente puede ilustrar las contribuciones y los valores de las diversas culturas. Una percepción positiva de uno mismo no es posible a menos que respetemos a los demás así como a nosotros mismos. La literatura puede contribuir de manera importante en el camino hacia nuestra comprensión y respeto.

Las experiencias que vivimos a través de los personajes de los libros nos conducen a un desarrollo personal así como a la obtención de placer. Sin la literatura, los niños no podrían experimentar la soledad y el miedo de la lucha por la supervivencia en una isla desierta; no podrían viajar a lugares remotos en la galaxia.

La ficción histórica proporciona a los niños oportunidades para vivir en el pasado. La ciencia ficción les permite especular sobre el futuro. La ficción realista contemporánea les anima a experimentar relaciones con las personas y el medio ambiente de nuestros días. Dado que los niños pueden aprender de la literatura cómo otras personas resuelven sus problemas, los personajes de los libros pueden ayudar a los niños a enfrentarse a problemas similares así como a comprender los sentimientos de las otras personas.

Otro valor que presenta la literatura infantil puede ser ilustrado por una entrevista realizada a un estudiante de Secundaria que apuntaba a convertirse en un científico brillante. Cuando se le preguntó cómo tenía tantos conocimientos el niño respondió: "Leo mucho". Para él, los libros habían abierto puertas a nuevos conocimientos e intereses. ¿No quieren los padres y educadores que se abran estas puertas para todos los niños? Hazel Rochman (1989) sostiene que los niños deberían leer libros donde la historia transcurriera en diferentes tiempos y lugares porque si los niños leen libros que reflejen únicamente su propia realidad, se perderán la interesante diversidad que presenta el mundo.

Los libros de divulgación presentan conocimientos nuevos sobre cualquier tema imaginable, los hay disponibles en todos los niveles de dificultad. Las biografías y autobiografías nos hablan de las personas que adquirieron grandes conocimientos y o realizaron descubrimientos. Las fotos e ilustraciones muestran la belleza de la naturaleza o retratan los procesos requeridos para dominar hobbies nuevos.

Los retratos realistas de un determinado momento en el tiempo dan vida a la historia. El uso de libros que enseñen conceptos tales como los colores, números, formas y tamaños pueden estimular el desarrollo cognitivo de los niños pequeños.

Cualquier debate sobre los valores de la literatura debe centrarse en el papel que ésta juega a la hora de alimentar y ensanchar la imaginación. Los libros conducen a los niños hacia mundos que estimulan experiencias imaginativas adicionales cuando ellos cuentan o escriben sus propias historias e interactúan entre ellos durante un teatro creativo inspirado en lo que han leído.

3 DESARROLLO COGNITIVO DEL NIÑO A TRAVÉS DE LA LITERATURA

Los elementos que ayudan a los niños a recordar, anticipar, integrar percepciones y desarrollar conceptos llenan numerosos libros de texto y han sido el tema principal tanto de investigación como de conjetura.

Jean Piaget y Bruno Inhelder (1969) sostenían que el orden en el que el pensamiento de los niños madura es el mismo para todos los niños aunque la velocidad, el ritmo varíe de unos a otros. La estimulación es necesaria para el desarrollo cognitivo. Los niños que crecen sin una variedad de experiencias pueden estar 3 hasta 5 años por detrás de otros a la hora de desarrollar las estrategias mentales que sean requeridas.

Según la autoridad en el desarrollo infantil David Shaffer (1989) el desarrollo cognitivo se refiere a los cambios que tienen lugar en las habilidades mentales y las capacidades del niño en el tiempo.

Shaffer afirma que constantemente prestamos atención a objetos y conocimientos, interpretándolos, comparándolos con experiencias pasadas.

George Maxim (1993) hace hincapié en el desarrollo cognitivo que incluye dos áreas principales: conocimiento físico y habilidad lógico-matemática. El conocimiento físico se gana a través de la observación de las propiedades de los objetos dentro de la experiencia del niño. El niño aprende del medio físico por medio de la observación y la experimentación.

La habilidad lógico-matemática incluye la capacidad para clasificar o agrupar objetos sobre la base de un criterio común, ordenar objetos teniendo en cuenta el tamaño, calidad y cantidad, y luego comparar las similitudes y diferencias entre objetos de la misma categoría, y ordenarlos según las diferencias relativas; comprender las relaciones espaciales en términos de dirección, distancia y perspectiva; comprender relaciones temporales que permiten la percepción de

secuencias temporales y conceptualizar las propiedades de los objetos.

El científico y escritor Chet Raymo (1992) subraya el papel de los libros infantiles para el desarrollo de la imaginación científica. Afirma que la ciencia creativa depende de los hábitos mentales que adquieren más pronto los niños: curiosidad, observación voraz, sensibilidad hacia las reglas y variaciones dentro de las reglas y fantasía.

Los libros infantiles que inculcan estos hábitos mentales son los que sostienen la ciencia.

Todos estos procesos previos son esenciales para el éxito tanto en la escuela como en la vida adulta.

Cada uno está íntimamente relacionado con la comprensión y el disfrute de la literatura. Sin la percepción auditiva y visual, la literatura no podría ser oída ni leída; sin memoria no habría forma de reconocer las relaciones entre obras literarias y reconocer nuevas relaciones según ampliamos las experiencias. La literatura también es importante para estimular el desarrollo cognitivo alentando el intercambio oral de ideas y el desarrollo de los procesos de pensamiento. La literatura infantil es especialmente efectiva para desarrollar las operaciones básicas asociadas con el pensamiento: observar, comparar, clasificar, realizar hipótesis, organizar, resumir, aplicar y criticar.

A continuación pasamos a presentar diversas propuestas didácticas en torno a *Charlie y la fábrica de chocolate*.

3.1 Observación

El libro de *Charlie y la fábrica de chocolate* tanto en la edición de 1978 ilustrado por Faith Jacques como la posterior en la que las ilustraciones están a cargo de Quentin Blake, es un medio excelente para desarrollar las capacidades de observación en los niños pequeños y mayores.

Los niños más pequeños descubren cuántos oompa-loompas pueden localizar en el recinto o podemos animarles a buscar en las ilustraciones hasta encontrar los “caramelos cuadrados que se vuelven en redondo”. Este libro se puede convertir en el juego del escondite.

Se alienta tanto la observación como las descripciones cuando al lector se le pregunta por el proceso de transformación que sufren los personajes.

A los niños les divierte buscar las diferentes invenciones que aparecen en el libro.

Charlie presenta excelentes dibujos de los personajes donde se puede observar el tipo de vestimenta que se utilizaba en los años setenta.

3.2 Comparación

Charlie proporciona multitud de oportunidades para la comparación. Por ejemplo, los niños pequeños pueden comparar las diferentes características de los trajes de los protagonistas del relato, los diferentes tipos de accesorios como gafas, adornos del pelo, sombreros que pueden ser pesados, ligeros, sueltos, ajustados, planos, altos, con volantes, etc...

Las ilustraciones de Jacques animan al niño a comparar la realidad con visiones estimuladas por la imaginación como la comparación de Veruca Salt con un gigante arándano azul.

Las versiones de diferentes artistas para ilustrar la misma historia proporcionan oportunidades para comparaciones artísticas. Existen dos versiones ilustradas de Charlie incluyendo la de Faith Jacques y la de Quentin Blake. Los estudiantes pueden considerar el impacto de la línea, el diseño en la interpretación del texto así como evaluar la precisión de las ilustraciones.

Me gustaría señalar la singularidad de este libro en el que debido a las críticas que recibió la primera versión, en la que los trabajadores de la fábrica – oompa-loompas – son negros y así aparecen en las ilustraciones, Roald Dahl se vió forzado a realizar cambios y en la versión posterior se les describe como de piel blanca y pelo liso, reflejados de esta forma en los dibujos de Quentin Blake.

Los niños de Primaria pueden comparar los protagonistas, su transformación y la evolución ó los rasgos principales de los personajes.

3.3 Clasificación

Los libros se pueden utilizar para desarrollar las habilidades de clasificación de los niños. Por ejemplo, las características de una historia también pueden servir para la clasificación: realista o irreal, deseable o indeseable, feliz o triste, seria o divertida. Podemos centrarnos en capítulos concretos. Así en el capítulo 3 “El Señor Wonka y el príncipe indio”, en el que un príncipe indio encarga un palacio de chocolate para vivir en él, calificaríamos la historia como irreal ó el relato del capítulo de “Los Billetes Dorados” en el que se nos cuenta como Wonka, el dueño de la fábrica introduce cinco billetes dorados bajo la envoltura de sus chocolatinas y los afortunados que las

descubran serán invitados a la fabulosa Fábrica de Chocolate Wonka sería deseable.

El capítulo “La familia empieza a pasar hambre” donde el cabeza de familia, el Sr. Bucket que tiene que mantener no sólo a su mujer y a su hijo sino también a los cuatro abuelos se queda sin trabajo retrata un episodio ciertamente triste, en contraposición con el feliz capítulo de “El milagro de Charlie” donde Charlie encuentra un billete dorado o el capítulo “Adios, Violet” donde la desobediente niña que masca chicle todo el tiempo recibe un castigo por su mal comportamiento – desenlace que realmente satisface al lector.

Divertidos son todos aquellos pasajes en los que habla Mr Wonka, siempre dirigiendo bromas a los niños. Así en el episodio “Mike Tevé es enviado por televisión” cuando Wonka explica a la madre del niño que la chocolatina que ha comido hará que le crezcan los dedos de los pies hasta que sean tan largos como los de las manos, la Sra. Tevé se asusta y Wonka le responde: “No sea tonta. Es algo muy útil. Podrá tocar el piano con los pies”.

Capítulos serios serán aquellos como “Los obreros secretos” en el que Wonka relata cómo un antiguo empleado de la fábrica le traiciona y revela sus recetas secretas a otros comerciantes. Así: “La fábrica de Fickelbruger empezó a fabricar un helado que no se derretía nunca, aún bajo el sol más ardiente. Luego la fábrica del señor Prodnose empezó a producir un chicle que jamás pería su sabor por mas que se masticase. Y más tarde, la fábrica del Sr. Slugworth comenzó a fabricar globos de caramelo que se podían hinchar hasta hacerlos enormes antes de pincharlos con un alfiler y comérselos!”

3.4 Planteamiento de hipótesis

Realizar hipótesis sobre el tema, trama o personaje en una historia ayuda al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas e intereses. En Charlie se pueden plantear multitud de hipótesis. Se le puede animar a los niños a que hagan preguntas tales como ¿A qué se ha dedicado Wonka durante todos estos años sin salir de la fábrica? ¿Cómo es la vida de los oompa-loompas? ¿Qué le ocurrirá a los personajes? ¿Qué premio le espera a Charlie?

Los títulos de capítulos que son descriptivos son estímulos excelentes para especulaciones orales o escritas. Por ejemplo antes de leer Charlie los niños pueden debatir sobre qué información creen que encontrarán en los siguientes capítulos: “Lo que decía en el Billete Dorado”, “El recinto del chocolate” ó “La sala de invenciones – Caramelos Eternos y el Toffe Capilar”. Después de leer cada capítulo pueden revisar la precisión de sus predicciones.

3.5 Organización

El desarrollo de la trama en los libros anima a los niños a aprender formas de organización lógica. Después de escuchar o de leer una selección literaria, los niños pueden mejorar sus habilidades para poner las ideas en orden volviendo a contar la historia o desarrollando un drama creativo basado en la historia.

En Charlie asistimos a una sucesión de actos de desobediencia protagonizados por los niños – uno a uno van desapareciendo de la escena – que conduce hasta un desenlace en el que queda un único niño acompañado por el dueño de la fábrica.

3.6 Resumen

La capacidad de resumir se puede desarrollar con la literatura de cualquier género y dificultad.

Los niños pueden resumir historias oralmente o por medio de la escritura. Los resúmenes orales pueden motivar a otros niños a leer el mismo libro o historia.

Después de un período de lectura lúdica en la clase, biblioteca o en casa los miembros de un grupo pueden volver a contar una historia, contar lo que les haya gustado más, debatir la información mas importante que hayan aprendido, describir la parte mas divertida de la historia, la parte más emocionante, y describir las acciones de los personajes que admiraban más y las que menos.

3.7 Aplicación

Los niños pequeños necesitan muchas oportunidades para aplicar las capacidades, conceptos, información o ideas de los libros.

En el relato vemos cómo los niños que no se comportan de manera correcta reciben un castigo

y el que sí lo hace, merece una recompensa.

Tras la lectura del relato vemos que se podrían presentar diversas situaciones en las que los niños deben tomar decisiones y preguntarles cómo reaccionarían ellos ante tales disyuntivas.

Por ejemplo, en el libro de Dahl, a Charlie, el protagonista, se le ofrece ser el dueño de la fábrica y quedarse a vivir en ella pero él rechaza la oferta porque prefiere vivir en una humilde chabola pero con su familia. Se le puede preguntar a los niños: ¿tú que hubieras hecho? ¿Hubieras aceptado el premio?

3.8 Crítica

Ni a los adultos ni a los niños se les debería pedir o animar a que acepten todo lo que oigan o lean sin criticarlo. A los niños se les debe dar muchas oportunidades para evaluar de manera crítica lo que leen y escuchan.

Los niños desarrollan la capacidad de una evaluación crítica cuando siente que las lecturas son apropiadas, que tienen valor y autenticidad.

Las investigaciones señalan que los niveles o tipos de estrategia de preguntas que se utilizan con los niños afectan a sus niveles de pensamiento y al desarrollo de sus capacidades de evaluación crítica.

4 CONCLUSIÓN

Tras haber presentado esta propuesta didáctica en torno a un viaje dentro del ascensor de cristal en la fábrica de chocolate Wonka, me atrevo a señalar que a través de la literatura se favorece el desarrollo cognitivo del niño. El niño que lee la historia, realiza una serie de actividades guiadas que contienen las operaciones básicas asociadas con el pensamiento de observación, comparación, clasificación, planteamiento de hipótesis, organización, resumen, aplicación y crítica, participando activamente, madura a nivel cognitivo.

Me gustaría subrayar el interés que puede suscitar este artículo en el ámbito de la enseñanza de la lengua y la literatura y desearía apuntar que este modelo didáctico puede ser utilizado para abordar otras obras de la literatura infantil y juvenil.

REFERENCIAS

- Dahl, R. (1978). *Charlie y la fábrica de chocolate*. Madrid: Alfaguara.
 Dahl, R (1995). *Charlie and the Chocolate Factory*. London: Penguin.
 Martín, P. (2006). *The Golden Tree of 19th and Early 20th Century Children's Literature in English*. Salamanca: OPE.
 Maxim, G. (1993). *The Very Young: Guiding Children from Infancy Through the Early Years*. New York: Merrill/Mcmillan.
 Piaget, J. & Bruno Inhelder (1969). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
 Raymo, Ch. (1992). *Dr Seuss and Dr Einstein: Children's Books and Scientific Imagination*. *The Horn Book* (September/October). P.560-567.
 Rochman, H. (1989). "Book Talking: Going Global". *The Horn Book*(January/February).
 Shafer, D. (1989). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. 2nd ed. Pacific Grove, Cal: Brooks/Cole.

Além, do Outro Lado da Rua

A. Studer

Resumo— O além ser o outro lado da rua é uma realidade nas nossas sociedades multiculturais, onde emigração e imigração são realidades partilhadas por muitos, e os indivíduos dificilmente são produtos de uma cultura só. Acontece existirem, de um lado e do outro de uma mesma rua, diferentes realidades, vários aléns, e uma distância que só se poderá reduzir com o conhecimento e a “prática” do outro. Numa perspetiva intercultural, propomos a leitura de três álbuns, produtos da literatura infanto-juvenil ocidental: as histórias de Anaïs Vaugelade e Jon J Muth, duas versões de ‘A Sopa de Pedra’, situam-se no momento do acolher o Outro, esse estranho estrangeiro. Fala-se da apreensão do outro, nos dois sentidos que se podem atribuir a este termo. Receio, curiosidade, descoberta. O terceiro álbum, *La Brouille*, de Claude Boujon, começa no momento da partilha de um espaço comum, com a vizinhança, o que nem sempre acontece sem contrariedades. Encontram-se temas condutores da “estranheza”, como a sujidade e a limpeza, ou o barulho.

Palavras-chave — Contos, FLE (Francês Língua Estrangeira), Interculturalidade, Literatura infanto-juvenil



A. Studer realizou os seus estudos em França, onde obteve os diplomas de: *Licence de Lettres Modernes, Maîtrise de FLE, DEA de Langues et Littératures Nationales et Comparées-Option Linguistique*. É professora adjunta na Escola Superior de Educação de Portalegre, onde leciona disciplinas de Língua Estrangeira-francês. Os seus interesses atuais estão em parte ligados às novas práticas de escrita, no ensino e na aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras.

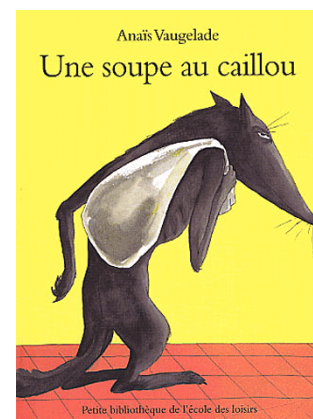
1 INTRODUÇÃO

O além ser o outro lado da rua é uma realidade nas nossas sociedades multiculturais, onde emigração e imigração são realidades partilhadas por muitos, e os indivíduos dificilmente são produtos de uma cultura só. Acontece existirem, de um lado e do outro de uma mesma rua, diferentes realidades, vários aléns, e uma distância que só se poderá reduzir com o conhecimento e a “prática” do outro.

Numa perspetiva intercultural, propomos a leitura de três álbuns, produtos da literatura infanto-juvenil ocidental: as histórias de Anaïs Vaugelade e Jon J. Muth, duas versões de “A Sopa de Pedra”, situam-se no momento do acolher o Outro, esse estranho estrangeiro. Fala-se da apreensão do outro, nos dois sentidos que se podem atribuir a este termo. Receio, curiosidade, descoberta. O terceiro álbum, *La Brouille*, de Claude Boujon, começa no momento da partilha de um espaço comum, com a vizinhança, o que nem sempre acontece sem contrariedades. Encontram-se temas condutores da “estranheza”, como a sujidade e a limpeza, ou o barulho.

2 A SOPA DE PEDRA

“A sopa de pedra” é um conto que atravessa as culturas; de tradição oral em França e em Portugal, é um conto popular muito divulgado. Antigo conto russo ou velho conto francês, as origens não são muito claras. A sua difusão vai além dos oceanos: *A Sopa de Pedra* de Jon J. Muth é publicada em Nova Iorque e encontramos versões da “sopa de pedra” no Brasil (Bortolanza, Cotta, 2012). Começa normalmente assim: um estrangeiro chega a uma casa, não é muito bem recebido, mas não desiste, e pede licença para cozinhar uma sopa com uma pedra que traz consigo... Além da esperteza que o protagonista da história tem que usar para superar a fome e conseguir uma verdadeira refeição, confeccionando uma sopa digna desse nome, a história traz com ela valores humanistas de generosidade, partilha, e abertura ao outro.



3 O LOBO E O DELITO DE FACIES

Em *A sopa de pedra* de Anaïs Vaugelade, o estrangeiro que se aproxima da aldeia dos animais tem todos os atributos do vagabundo. Traz às costas um saco enorme, que é o seu único pertence, e viaja sozinho nas noites frias de inverno, como o sugerem a primeira e a última imagens do álbum, procurando abrigo só no momento da refeição.

No entanto, não é propriamente um estrangeiro, porque é o lobo, já conhecido, tanto pelo leitor como pelos animais da aldeia, pela sua reputação feroz. O lobo foi quase extinto da Europa, vítima das crenças dos homens, e não é pela realidade que se conhece, mas pelas histórias. O leitor, mesmo o mais jovem, partilha esse imaginário. Na história, os animais da aldeia também conhecem o lobo pelas histórias que ouviram sobre ele: “a galinha nunca viu o lobo, só o conhece das histórias”¹.

Assim, o lobo é, logo no princípio da história, uma personagem com “déficit de facies”², sobre a qual recaem julgamentos negativos, preconceitos: é a personagem bem conhecida de muitos contos tradicionais, orais ou escritos. Para Perrault e tantos outros, ele encarna a figura do Mal. Há todo um fundo cultural partilhado, e há sobreposição e convergência de duas realidades, a da narração e a da leitura. A primeira reação da galinha é o medo, que se materializa logo no princípio da história num grito quando o lobo toca à sua porta: “o lobo!”, grita. Todo o suspense da narração repousa então no que acontecerá a seguir, visto o lobo ser um lobo.

Dito de outra forma, tudo se resume às questões seguintes, que terão de ser respondidas: será que o lobo é o lobo? O lobo feroz e voraz? Se assim for, qual será o estratagema adotado para atingir os seus fins? A dúvida permanece na história, alimentada pela narração que joga em dois planos.

De um lado, a imagem mostra um lobo inofensivo e pacato, fisicamente diminuído, que já não anda muito direito, mas sim um pouco curvado, e que tem um olhar cansado, bordado de grandes olheiras. O lobo é velho e perdeu os dentes todos, explica o texto. No momento do jantar, é

¹ Traduzido do texto original: “elle n’a jamais vu le loup en vrai, elle ne le connaît que par les histoires”.

² Delito de facies (preconceito baseado na aparência).

representado numa atitude protetora perante a ovelha, um sorriso desenhado “jusqu”aux oreilles” (até às orelhas). Na ilustração, as posições e atitudes corporais dos animais são significativas, e é à volta do lobo que os animais se reúnem, enquanto prepara a sopa.

Por outro lado, o lobo é um animal impressionante, de tamanho desmedido. A ilustração aponta para um animal gigantesco: vê-se um lobo muito maior do que todos os outros animais, muito mais alto que o cão, ou o burro. É a maior parte do tempo representado de costas ou visto de três quartos, e nunca numa posição frontal, o que seria considerado como uma atitude aberta e franca. O olhar cansado do lobo também é muitas vezes representado de lado. “Le regard en coin” tem o seu significado: há na língua e na cultura uma oposição significativa entre o olhar frontal (“se regarder bien en face”) e o olhar dissimulado (“regarder du coin de l’oeil, à la dérobée, par en-dessous”).

Fala pouco. No texto como na imagem, a tímida ovelha e o lobo são os únicos animais que nunca são representados de boca aberta, a falar. Não sorri quase nunca. É uma personagem de poucas palavras que permanece misteriosa, de quem continuamos a não saber nada, a não ser que viaje, um saco às costas, de aldeia em aldeia.

Quando, quase no fim da história, o lobo tira uma faca do seu saco, a narração marca então uma pausa: “então o lobo tira do seu saco uma faca afiada...”³. São três pontos de suspensão... a suspensão da palavra e da respiração. Tempo em que a dúvida nasce outra vez nos espíritos. O lobo cozinhou uma sopa para a aldeia toda com os ingredientes que, um a um, foram sugeridos e oferecidos pelos aldeões. Mas, apesar de tudo, apesar da convivialidade e do jantar partilhado entre todos (“Agora sentam-se todos em círculo à volta da lareira. Contam anedotas, conversam”⁴), ninguém esqueceu que o lobo era um lobo. Os muros são difíceis de deitar abaixo e as barreiras difíceis de cair.

Não só o lobo traz com ele uma forte carga cultural, a sua própria imagem de lobo nos contos tradicionais ocidentais, como também é difícil esse peso cair e o véu ser levantado: enraizados nas crenças, os preconceitos são difíceis de vencer. A narração joga com essa ideia, tornando-a um processo literário, para servir o drama. Ou talvez seja essa mesma a sua força narrativa, o seu propósito, e o seu ensinamento: os preconceitos não serão, nunca, fáceis de vencer.

A desconfiança perante o outro não nasce do nada. Nunca nasce do nada. Há sempre por trás uma história, ou vivida, ou contada. No conto de Anaïs Vaugelade, o lobo carrega com ele séculos de outros contos, de outros lobos, que são ao mesmo tempo um só. É sempre o mesmo lobo mau⁵, que sabe usar astúcia e esperteza para enganar e conseguir apanhar os outros animais. Em “O capuchinho vermelho”, usa o disfarce. É também o que acontece no conto “O Lobo e os 7 Cabritinhos”, onde o lobo passa uma pata por baixo da porta, branca⁶ como a da mãe deles, para enganar os cabritos e entrar em casa.

A personagem do lobo e o medo que provoca nos espíritos servem aliás de motor da narração, visto ser o receio provocado pela chegada do lobo à casa da galinha que leva, um após outro, os animais da aldeia até lá. Primeiro o porco: “Mas o porco viu o lobo entrar em casa da galinha. Está preocupado, bate à porta, truz, truz, truz”⁷. A seguir o pato e o cavalo: “Mas o pato e o cavalo viram o lobo entrar em casa da galinha. Estão preocupados e batem à porta, truz, truz, truz”⁸. E finalmente, a ovelha, a cabra e o cão: “Mas a ovelha, a cabra e o cão estão preocupados, porque viram o lobo entrar em casa da galinha. Não precisam bater porque a porta está completamente aberta”⁹.

Mais tarde, o porco confessa que tinha pensado comer sopa da galinha em vez de sopa de pedra, quando viu o lobo entrar em casa da galinha: “No princípio, pensei que íamos comer sopa

³ Do original “Puis de son sac le loup tire un couteau...”

⁴ Texto original: “Maintenant ils s’assoient tous en cercle autour de la cheminée. Ils se racontent des blagues, ils discutent”.

⁵ Embora a figura do lobo já tenha sido revisitada na literatura infanto-juvenil contemporânea. Em muitos álbuns, o lobo é também um animal que poderá ser ridicularizado, ou então facilmente vencido, desarmado e domado por alguém mais pequeno. É o que se passa num outro álbum de Anaïs Vaugelade, *L’Anniversaire de Monsieur Guillaume*, onde o lobo, apesar de enorme, como na ilustração de *La soupe au caillou*, e de agressivo também, («j’ai faim, je vais vous manger !»), é facilmente desarmado pelo protagonista, Monsieur Guillaume, um jovem de 12 anos, que lhe faz frente com sabedoria : «c’est normal d’avoir faim, puisque c’est l’heure du déjeuner. Justement nous allons au restaurant [...]».

⁶ O motivo do disfarce e da metamorfose consequente do lobo encontra-se também num conto intitulado *Le loup indigo* (Yvette Joy, em Lili Boulay: 1991). Como no conto *O lobo e os sete cabritinhos*, trata-se de uma mudança da cor inicial. Em *O lobo indigo*, o lobo cai numa cuba de tinta de cor índigo e fica com essa cor. A mudança de aparência faz com que cada um dos animais que encontra a seguir, ao longo do caminho, se interrogue sobre a sua identidade e a sua natureza verdadeira: é um lobo, ou não é um lobo? Pergunta cada um. Nessa história, o lobo, que não é tão bem-intencionado, como na *Sopa de Pedra* de Anaïs Vaugelade, aproveita a sua metamorfose por comer os animais que tinham confiado nele.

⁷ Texto original: “mais le cochon a vu le loup entrer chez la poule. Il est inquiet”.

⁸ Texto original: “mais le canard et le cheval ont vu le loup entrer chez la poule. Ils sont inquiets et ils frappent à la porte, toc, toc, toc.”

⁹ Texto original: “mais le mouton, la chèvre et le chien sont inquiets, car ils ont vu le loup entrer chez la poule. Ils n’ont pas besoin de frapper, la porte est grande ouverte.”

de galinha”¹⁰. A figura perigosa é assim lembrada regularmente na narrativa, nunca esquecida apesar da forma amistosa como os animais acabam por se relacionar todos, e da alegria do jantar. A narrativa apoia-se tanto na mistificação como na desmistificação, e alimenta o mito e o imaginário, para servir o drama.

A originalidade, a força da história é exatamente reconhecer o preconceito, em vez de o negar, reconhecer que ele existe, e mostrar como se manifesta, ao mesmo tempo que se aprende a desfazê-lo através da própria experiência. Aqui, na aldeia dos animais, aprende-se com a experiência da intimidade partilhada, do convívio com o outro. A leitura proporcionada pelo conto de Vaugelade responde então precisamente ao projeto intercultural na sala da aula, como definido aqui: “O projeto consiste em identificar nas nossas relações com os outros e na nossa visão do mundo aquilo que releva da experiência e da vivência e o que se baseia numa visão herdada do grupo de pertença”¹¹ (Chaves et al 2012: 53).

4 AS ORIGENS DA FELICIDADE

A desconfiança perante o outro não nasce do nada. Nunca nasce do nada. Há sempre uma história, ou vivida, ou contada, por trás. Em *A Sopa de Pedra* de John J. Muth, são muitas as histórias vividas, terríveis, de guerras, penúria, fome, inundações, que conduzem o povo da aldeia da montanha a fechar as portas aos três monges que se aproximam:

“O tilintar de um sino chamou-lhes a atenção para os tetos de uma aldeia situada mais abaixo.

Avistando-a lá de cima ignoravam que esta aldeia tinha sofrido muitas infelicidades.

A fome, as inundações, a guerra tinham ferido os seus habitantes, que desconfiavam agora de todos os estrangeiros, mesmo os vizinhos lhes pareciam suspeitos”¹².

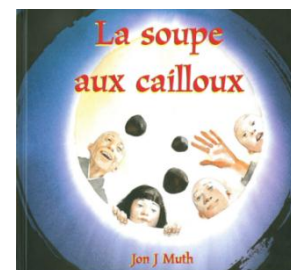
Após experiências traumatizantes, acontece o fechar-se em si próprio, o recuo, a defesa, e a suspeita do outro; mesmo os vizinhos parecem suspeitos. Não são histórias lidas ou contadas, são desta vez factos vividos, verdadeiros, que assombraram a aldeia. É a leitura que os aldeões fazem da sua experiência de vida que os impede de conviver com os outros, que são suspeitos (de trazer a infelicidade), sejam eles vizinhos ou estrangeiros. O outro é posto à distância, seja ele quem for, mesmo aquele que vive do outro lado da rua.

Os aldeões não falam muito, nem convivem uns com os outros, conta o conto: “Os aldeões trabalhavam muito, mas cada um para si...não comunicavam muito entre eles”¹³ Ninguém vem acolher os três estrangeiros à porta da aldeia. Pelo contrário, fecham-se os aldeões atrás das portas e janelas das suas casas. “Cada um tinha voltado para casa, ninguém os foi acolher à porta da muralha da aldeia. E, quando os viram entrar, todos fecharam cuidadosamente as portadas”.¹⁴ Essa gente não sabe ser feliz! Concluem os monges.

Como na história de Vaugelade, a casa é o abrigo e o refúgio. No primeiro álbum, as cores quentes do interior da casa da galinha (fundo amarelo) contrastam com o frio da noite invernal. Nas ilustrações de Jon J. Muth, os aldeões ficam escondidos atrás dos muros e das paredes que cercam as suas casas.

Como na história de Vaugelade, a porta é a fronteira entre o interior e o exterior. Também é símbolo do fecho ou da abertura ao outro. Quando os aldeões começam a sair das suas casas para se juntarem na praça à volta dos monges, a imagem que ilustra o conto é explícita: vêem-se pessoas a espreitar atrás das janelas e portas, prontas a sair e a juntar-se.

É precisa a curiosidade e a «coragem» de uma pequena aldeã para que a curiosidade de todos, por sua vez, acorde. Apesar de não ser princesa, está vestida de amarelo, cor dos



¹⁰ Texto original: “au début, j’ai cru qu’on mangerait de la soupe à la poule, dit le cochon”.

¹¹ Texto original: “le projet consiste à identifier dans nos relations avec les autres et notre vision du monde ce qui est du domaine de l’expérience et du vécu et ce qui est basé sur une vision héritée du groupe d’appartenance”.

¹² Texto original:

“Le tintement d’une cloche attira leur attention sur les toits d’un village situé en contrebas. L’apercevant de tout là-haut, ils ignoraient que ce village avait connu bien des malheurs. La famine, les inondations, la guerre avait frappé ses habitants, qui se méfiaient désormais de tout étranger, leurs voisins même leur paraissant suspects.”

¹³ Texto original: “Ces villageois travaillaient dur, mais chacun pour soi[...] ils ne communiquaient guère entre eux.”

¹⁴ Texto original: “Chacun était rentré chez soi, personne ne vint les accueillir à la porte de l’enceinte. Et, lorsqu’on les vit entrer dans le village, chacun ferma soigneusement ses volets”.

imperadores de China, e é ela que fala primeiro com os monges. Depois dela os aldeões todos, um após outro, saem à rua, curiosos de saber como é que se faz uma sopa de pedra. Como em todas as histórias de sopas de pedra, participam todos na confeção da sopa, cada um com o que tem em casa. É assim que, pouco a pouco, os aldeões, que não sabiam ser felizes, aprendem a generosidade. “Alguma coisa mágica nascia no espírito dos aldeões. Um fazia questão de dar, o outro dava mais ainda. Como os aldeões tinham ficado generosos.”¹⁵ A magia foi mesmo isso: deixar para trás a suspeita e abrir-se ao outro.

5 A MAGIA

A magia como motivo reencontra-se numa outra versão francesa da sopa de pedra, de Michel Hindenoch que, embora se encontre em livrarias especializadas em literatura infanto-juvenil, em França, não é para a infância, mas sim para um público adulto. Nessa versão, um soldado que regressa da guerra toca à porta de uma velha. Não é muito bem recebido, mas não desiste: “-Permiti a um pobre soldado de regresso da guerra que tenha pelo menos um tacho com um pouco de água, e um lugar no lume, para cozer a sua pedra.”¹⁶ No fim da história, com o poder mágico do acontecimento, a velha rejuvenesce:

“A cada passo que dava, rejuvenescia: Sessenta anos! Cinquenta anos! Quarenta anos! Trinta anos! Vinte anos! Uma jovem! Tirou as tigelas, as colheres. Pôs tudo na mesa. Ele pôs no meio o tacho, tudo fumegante...e sentaram-se juntos, olhos nos olhos.”¹⁷

As próprias pedras têm no conto propriedades fora do vulgar. Pedra e água sendo a alegoria do encontro e da união de dois (sexos) opostos, há toda uma alquimia que ocorre. Primeiro a água tem que «acolher» a pedra, depois tem que a «entrar no seu interior», sendo na resolução da «diferença» entre a pedra e a água que tudo se joga:

“Dizíamos também... que o importante, afinal, era a diferença entre a pedra e a água. Isto não é fácil, será? É que não são parecidas, estas duas coisas, pois não? Nós, na nossa região, encontrámos um pequeno nada para ajudar a água! Nós, para isso, juntamos um pouco de farinha...”¹⁸

Apesar de o motivo não estar desenvolvido, percebemos que também no conto de Anaïs Vaugelade a pedra tem propriedades fora do vulgar. É para confirmar que a pedra não está ainda perfeitamente cozida que o lobo tira a faca do seu saco. Não deixa a pedra para trás, leva-a com ele. Na história de Jon J. Muth, há três pedras de três tamanhos diferentes, tal como os monges representam três idades da vida. A dada altura, as três pedras, dispostas umas em cima das outras na ilustração, têm uma forma de Buda. Não terão as pedras adquirido as propriedades das três divindades evocadas na história através dos monges? Não terá sido o alimento oferecido aos aldeões, ao mesmo tempo divino e mágico?

Objetos mágicos (pedras filosofais?) em cada um dos três contos neste excerto evocados, as pedras são o atributo valioso do estrangeiro. Nas histórias da Anaïs Vaugelade e do Jon J. Muth, o estrangeiro tem o mesmo papel. Suspeito à partida, é no entanto aquele que traz a alegria e a felicidade para a aldeia, é aquele que ensina, e com quem se aprende, não só a confeção de uma sopa de pedra, como também o valor da generosidade e da partilha. Não só enriquece o património comum, cultural e gastronómico, ensinando a confecionar a sopa de pedra, como desperta e enriquece a humanidade de cada um, tecendo ligações mais fortes entre os habitantes das aldeias. Nesse sentido, cada uma destas histórias é uma apologia do comércio com o outro. A abertura ao outro ensina alegria e felicidade e torna-nos mais ricos, conta cada uma.

As palavras dos aldeões de um lado e de outro são quase idênticas, indicam a felicidade e a nostalgia do acontecimento. Em Jon J. Muth: “Depois sentaram-se à mesa. Mesmo indo muito longe nas suas lembranças, não se lembravam de se terem juntado nunca para uma tal festa.”¹⁹ E, mais tarde:

“– Obrigado por nos terem convidado, disseram os monges, foram muito generosos.

– Nós é que agradecemos, responderam os aldeões, com tudo que vocês nos deram, nunca mais

¹⁵ Texto original: “quelque chose de magique naissait dans l'esprit des villageois. L'un avait coeur à donner, le suivant donnait plus encore [...] comme les villageois étaient devenus généreux.”

¹⁶ Texto original: “permettez à un pauvre soldat qui revient de guerre d'avoir au moins une marmite avec un peu d'eau, et une place sur le feu, pour faire cuire son caillou!”

¹⁷ Texto original: “Et à chaque pas qu'elle faisait, elle gagnait des années : soixante ans! Cinquante ans! Quarante ans! Trente ans! Vingt ans! Une jeune fille! Elle a sorti les bols, les cuillères. Elle a tout posé sur la table. Et lui, il a posé la marmite au milieu, toute fumante... Ils se sont assis ensemble, les yeux dans les yeux.”

¹⁸ Texto original: “On disait aussi... que l'important, finalement, c'était la différence entre la pierre et l'eau. C'est pas facile ça, hein? C'est que ça ne se ressemble pas, ces deux choses-là, hein? Et bien chez nous, on a trouvé un tout petit rien pour aider l'eau ! Nous, pour ça, on ajoute un peu de farine...”

¹⁹ Texto original: “Puis ils se mirent à table. Même en remontant très loin dans leurs souvenirs, ils ne se rappelaient pas s'être jamais réunis pour une telle fête.”

vamos ter falta de nada. Mostraram-nos que a partilha nos torna mais ricos a todos.

– Sim, disseram os monges, ser feliz, é tão simples como fazer uma sopa de pedra.”²⁰

Em Anaïs Vaugelade:

“Como é agradável estarmos todos juntos! Devíamos fazer jantares mais vezes.”²¹

Mais tarde, a partida do lobo, afinal, é triste:

“A galinha pergunta: – já se vai embora?

– Sim, responde o lobo. Mas agradeço este bom serão.

– Vai voltar em breve – disse o pato. Mas o lobo não responde.”²²

6 O CURIOSO E A CURIOSIDADE

Nas duas histórias, e ainda noutras versões da sopa de pedra, o estrangeiro é aquele com quem ficamos mais sábios. Só é preciso não ser completamente indiferente. Nas duas histórias, os aldeões são caracterizados pela sua curiosidade. As suas suspeitas e o seu medo desvanecem-se pouco a pouco com a curiosidade, curiosidade inata da criança, interesse pela economia familiar e doméstica.

– Os três estrangeiros fazem sopa de pedra. Precisam do maior dos nossos tachos.

– Hum, disse a mãe, pedras encontram-se facilmente. Gostava de saber como é que fazem.”²³

Curiosidade pela novidade do evento:

“Aquele fogo e aquele grande tacho no meio da aldeia, eram uma verdadeira curiosidade!”²⁴

É a mesma curiosidade acerca do lobo, e da sopa, que faz com que a galinha deixe entrar o lobo em casa:

“A galinha é curiosa: nunca viu o lobo, só o conhece das histórias... e gostava de provar uma sopa de pedra. Então abre a porta.”²⁵

Nos dois textos, há vários momentos de aproximação do outro, da porta fechada à partilha da refeição. Trata-se de aprender a ver as coisas de outra forma, sob um outro ângulo. Trata-se de compreender (“comprendre”, ou “prendre avec soi”: levar consigo), descobrindo usos e costumes. Em Anaïs Vaugelade, há o pato, que viajou muito, e que indica ingredientes de uma receita de sopa de pedra no Egito.

“O pato, que viajou muito, garante que provou uma sopa de pedra, uma vez, no Egito, e que lhe tinham posto alho francês. E que se lembra bem, porque é o que ele mais gosta na sopa, o alho francês.”²⁶

Trata-se de ter consciência de que não há uma forma só de ver e de olhar para as coisas, e é o mesmo pato que pede ao lobo que conte algumas das suas terríveis histórias, para ter o seu «ponto de vista». Verdadeira abertura ao outro, ensino também, na sala de aula, do que é um ponto de vista.

O autor Jon J. Muth situa a sua história na China. Os três monges são três divindades, a rapariga com quem tudo acontece está vestida de amarelo com se fosse imperatriz, as pedras para a sopa têm a forma de um Buda... Há um apêndice no fim do livro, que explica tudo. Sendo esse álbum um produto da civilização ocidental, apresenta-se como um olhar sobre essa outra civilização: o habitat tradicional, a forma tradicional de vestir e de comer. A lista dos ingredientes que se juntam na sopa de pedra não deixa de ser evocativa: gengibre, tofu, flores de lótus... A própria temática da sopa leva-nos para um tema de predileção nos estudos da interculturalidade: a questão da alimentação, marcador tão forte de uma cultura.

Nas duas histórias, o lobo e os monges vêm de mãos vazias. Trazem uma pedra só, mas o saber que trazem é precioso. Tudo o que se aprende com uma pedra só... O lobo e os monges são viajantes, e oferecem um ensinamento, de forma mais ou menos consciente. Não é tão óbvio no caso do lobo como no caso dos monges.

Não ficam. Passam. Mais deixam o seu ensinamento. No final da história de Anaïs Vaugelade, vê-se

²⁰ Texto original: “Merci de nous avoir invités, dirent les moines, vous avez été très généreux.

Merci à vous, répondirent les villageois, avec tout ce que vous nous avez donné, nous ne manquerons jamais de rien. Vous nous avez montré que le partage nous rend tous plus riches.

Eh oui, firent les moines, être heureux, c'est aussi simple que de faire la soupe aux cailloux.”

²¹ Texto original: “Comme c'est agréable d'être tous ensemble ! On devrait faire des dîners plus souvent.”

²² Texto original: “La poule demande : «Vous partez déjà?

«Oui», répond le loup. «Mais je vous remercie pour cette bonne soirée.»

« Vous allez revenir bientôt » dit le canard. Le loup ne répond pas.”

²³ Texto original: “les trois étrangers font de la soupe aux cailloux. Ils ont besoin de la plus grosse de nos marmites »/ «hum, dit la mère, les pierres, ça se trouve facilement. J'aimerais bien savoir comment ils font.”

²⁴ Texto original: “Ce feu et cette grande marmite au milieu du village, c'était une vraie curiosité!”

²⁵ Texto original: “La poule hésite ; elle n'est pas rassurée, bien sûr, mais elle est curieuse : elle n'a jamais vu le loup en vrai, elle ne le connaît que par les histoires... Et elle aimerait bien goûter à une soupe au caillou. Alors elle ouvre la porte.”

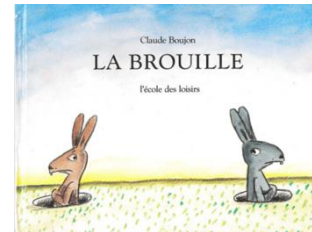
²⁶ Texto original: “Le canard qui a beaucoup voyagé, prétend qu'il a goûté une soupe au caillou, une fois, en Egypte, et qu'on y avait mis des poireaux. Et qu'il s'en souvient bien parce que c'est ce qu'il préfère dans la soupe, les poireaux.”

o lobo a chegar a uma outra porta, de uma outra aldeia. Percebe-se qual é o seu caminho. Porque é que não fica, porque não regressará. «Não creio que tenha voltado», sublinha a narração. Nessas duas histórias, os viajantes chegam e entram em casa; podiam ficar, mas não ficam, porque têm uma função a cumprir: levar a felicidade a outros sítios.

7 ALÉM, DO OUTRO LADO DA RUA: A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

No entanto há quem chegue, fique, e se instale. Começa então a vizinhança.

Proponho acabar com uma história que conta uma briga de vizinhos, e os seus problemas de entendimento, pelo facto das temáticas do desentendimento serem muito interculturais. Trata-se de noções de barulho, limpeza e sujidade, da ideia de um espaço comum e do respeito por esse espaço, tão marcantes de uma problemática ligada à forma como, apesar das diferenças, podemos aprender a viver juntos, sem brigas, ou melhor, sem GUERRA. No conto *La Brouille*, de Claude Boujon, dois coelhos são vizinhos.



No princípio os coelhos, um cinzento e o outro castanho, têm boas relações: “De manhã cumprimentavam-se gentilmente...até que um belo dia, ou melhor, um mau dia”, o conflito começa. Os factos estão expostos no livro. É o lixo que se encontra no chão, o barulho de um rádio, uma roupa que se estende lá fora, e até o cheiro do outro. Um muro, enfim, que se ergue. A intolerância é recíproca. Cada um dos coelhos tem recriminações e censuras a fazer ao outro. O conflito cresce de tal maneira que ficam separados por um muro. Logo a seguir, a batalha: “Toma, leva esta direita! e tu, tem cuidado com a minha esquerda!”

É nessa altura que uma raposa se aproxima... Após o drama em que têm que se apoiar um ao outro para se salvarem, os vizinhos coelhos aprendem a zangar-se um com o outro somente «quando é preciso». Mas as soluções que encontraram não são dadas. Não é dito como é que o conseguem, apesar da última imagem do álbum indicar pistas. Vêem-se os coelhos abraçados a olhar para o pôr de sol. Ao lado de uma das tocas há um rádio. Ao lado da segunda toca, uma roupa estendida...

Na sala de aula, pode-se procurar encontrar soluções para resolver conflitos, e serem assim as crianças a enunciar as regras do viver em paz com os outros, apesar das diferenças, numa perspetiva que não seja etnocentrista, apreendendo o além que é o do outro, um além que, no mundo de hoje e de amanhã, é, tantas vezes, já do outro lado da rua.

8 CONCLUSÃO

Hoje em dia, a aceleração e a multiplicidade das trocas, a mobilidade, criam uma aproximação efetiva entre indivíduos vindos de horizontes múltiplos. Define-se então a urgência da comunicação interpessoal e intercultural: se não for o caso, a proximidade geográfica (de um lado e do outro de uma mesma rua) pode muito bem não resultar noutra coisa senão num afastamento e num reforço das ideias preconcebidas. No mundo real, os atores sociais reinventam formas de criar e reforçar laços através de “pequenos gestos” entre todos. Em França e noutros países da Europa, um evento social como a Festa dos Vizinhos tem abertamente esse objetivo.

A literatura também pode contribuir. Face à aceleração do mundo moderno, tal como a poesia, o conto é um convite ao mergulho nas profundezas do ser, das vivências, da vida. Tal como a poesia, o conto propicia momentos de partilha, de escuta, de construção do ser interior.

Como muitos outros, os álbuns de Anaïs Vaugelade, de Jon J. Muth e de Claude Boujon podem assim ser abertos, folheados, lidos e contados, numa perspetiva de educação intercultural.

ANEXO: A SOPA DE PEDRA, DE ANAÏS VAUGELADE. PROPOSTAS PARA A AULA DE LÍNGUA E CULTURAS

1 Objetivo geral

Abordagem da noção de preconceito, através da exploração de um imaginário comum.

2 Atividades

1 Criar expectativas de leitura.

Parar na segunda imagem, quando o lobo está à porta da galinha e esta está ainda indecisa, sem saber se deve abrir ou não. Pedir às crianças que imaginem o resto da história. Cientes da sua experiência de leitores e do seu conhecimento do lobo nas histórias, as crianças provavelmente vão evocar o perigo, e muitas delas estar à espera que o lobo coma a galinha.

2 Contar a história, sem revelar o fim, recomeçando desde o princípio e desta vez sem parar.

3 Ouvir as reações das crianças.

4 Comparar a personagem do lobo nas histórias já conhecidas (“Capuchinho Vermelho”, “O Lobo e os Sete Cabritinhos”) e na história de Anaïs Vaugelade. Perguntar às crianças: porque é que, em muitas histórias, o lobo é mau? Ajudá-las a encontrar algumas respostas.

5 Conhecer o lobo na realidade.

- Pesquisar informações na Internet. Cruzar informações, conhecer o animal, as suas características, a sua vida (o lobo é um animal social que vive em grupo), a sua situação passada e atual na Europa. Reconhecer assim que a imagem do lobo nos contos tradicionais é, de facto, imaginária, e não corresponde à realidade.
- São feitas algumas sugestões de percursos a realizar na Internet, sendo possíveis muitos mais.

- <http://fr.wikimini.org/wiki/Loup>
[consultada em 24-11-2012]

Uma enciclopédia feita por crianças (8-15 anos) para crianças. A informação é transmitida de forma simples. No fim da página, somos convidados a cruzar informações consultando outras páginas web. Uma vez a pesquisa lançada, aparecem outras wikis, a wikipedia, a vikidia, enciclopédia júnior, mas também *links* para dicionários e enciclopédias tradicionais, como a enciclopédia Larousse ou a enciclopédia Universalis. À data de consulta, a página também continha algum material multimédia.

- <http://fr.vikidia.org/wiki/Loup-garou>

- [consultada em 24-11-2012]

Em Vikidia, enciclopédia júnior, o artigo sobre o “loup-garou” informa que as representações da metamorfose, tão bem conhecidas do público juvenil através de filmes como *Harry Potter* ou *Twilights*, remontam à Antiguidade.

Há no artigo uma dimensão pedagógica. Remete para a forma como nós olhamos para o mundo, e a distância que existe entre a representação da realidade, que herdamos do grupo a que pertencemos (no caso da imagem do lobo, a civilização humana ocidental, da antiguidade à contemporaneidade), e a própria realidade.

- Traduzindo:

“Por exemplo, no caso do “loup-garou”, supomos que o lobo é cruel e sanguinário. Mas cruel é um sentimento humano e sanguinário não se justifica, porque o lobo é um carnívoro. Os lobos não são cruéis. Aos nossos olhos parecem cruéis, o que é muito diferente.”²⁷

- <http://www.loup.developpement-durable.gouv.fr/>

²⁷ “Par exemple, dans le cas du loup-garou, on suppose que le loup est cruel et sanguinaire. Mais cruel est un sentiment humain et sanguinaire ne se justifie que parce que le loup est un carnivore. Les loups ne sont pas cruels. Ils nous apparaissent cruels, ce qui est très différent.”

http://www.loup.developpement-durable.gouv.fr/IMG/bmp_carte_loup_europe-2.bmp

- Um sítio web do governo francês: um mapa que indica a reaparição do lobo na Europa, no final do século XX.

6 *Marlagette*

Pode concluir-se essa parte voltando aos álbuns para a infância. Sugere-se a leitura do álbum *Marlagette*, que reabilita a imagem do lobo, explicando que um animal carnívoro tem que ter a alimentação que precisa. A história mostra igualmente que as boas intenções também têm a sua carga cultural: podemos enganar-nos ao dar ao outro.

Nesta história, o lobo, ferido e enfraquecido, recebe os cuidados e os bons tratos de uma menina, Marlagette. No entanto, a menina quer que ele se torne vegetariano, e serve-lhe chás e legumes. A Colmont, M. (1978). *Marlagette*, ilustração de Gerda Muller. Paris: Flammarion).

cabeça fica melhor, mas o estado geral do lobo deteriora-se muito. Finalmente, a menina acaba por perceber a tempo que o lobo tem que comer carne, e o final feliz da história passa a ser o lobo voltar a comer um coelho, ou uma perdiz.

7 Prolongamentos / Jogos criativos:

7.1 Na aula de Língua e Cultura Estrangeira proporcionar a aprendizagem linguística através de atividades de compreensão e expressão.

- Distribuir os papéis: uma criança/ um animal. Contar, pedindo aos animais para se manifestarem, quando aparecem na história: levantam-se e “gritam” como o animal que representam – em francês, ver a atividade 7.5.
- Ter vários alimentos (frutos e legumes verdadeiros, imagens, brinquedos) presentes em vários recantos da sala, entre os quais os legumes mencionados na história. Enquanto a história está a decorrer, pedir aos ajudantes que encontrem os alimentos mencionados no conto, e que os entreguem aos animais.
- Recomeçar as atividades várias vezes, ao longo do tempo, até as crianças conhecerem bem a história (ou até elas se cansarem dela): a uma certa altura, permitir que sejam as próprias crianças a experimentarem o papel de narrador.

7.2 *Sketches* / Receber em casa: Os animais juntam-se para um novo jantar. Os convidados chegam à casa...

- Se for em França, a refeição gastronómica é uma das possibilidades. Começa normalmente com aperitivo... No sítio da Unesco, está disponível o vídeo da candidatura da refeição gastronómica francesa a património imaterial da humanidade:

<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=fr&pg=00011&RL=00437>

- O sítio da TV5 monde oferece vídeos que permitem descobrir usos e costumes na alimentação em algumas partes do mundo: http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/collection-14-Gastronomie_Saveurs_sans_frontiere.htm

7.3 “Carnet de voyage”: O lobo continua a sua viagem e manda postais de outros países da Europa ou do mundo: conta os países que atravessou, os animais que encontrou, as sopas que confecionou.

7.4 Lembranças: na história da Anaïs Vaugelade, o pato pediu ao lobo para contar algumas das suas terríveis histórias. As crianças interpretam o papel do lobo, em várias histórias. A representação pode ser verbal ou não.

7.5 Gritos: ouvir o uivo do lobo, reproduzi-lo, e assinalar qual é a “fala” de cada animal presente na história da Vaugelade. E em francês...? Uma ou duas ligações que podem ser úteis:

<http://www.youtube.com/watch?v=3YsBhcSa4I>

<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/phon/jeux/crisonoma.html>

AGRADECIMENTOS

A autora agradece à Professora Teresa Coelho a sua paciência na releitura do texto em português.

REFERÊNCIAS

- Bortolanza, A. M., Cotta, M. A. (2012). Cartografia dos contos tradicionais e populares: percorrendo caminhos do continente latino-americano. Comunicação oral. In *Textos, imagens e contos sobre mobilidade. Simpósio sobre investigação e práticas em educação intercultural*. Castelo Branco, 16 e 17 novembro.
- Boujon, C (1989). *La Brouille*, Paris: L'École des loisirs.
- Boulay, L. (1991). *D'un soleil à l'autre, contes, légendes, jeux créatifs*. Paris: Armand Colin,
- Chaves, R.-M, Favier, L., Pelissier, S. (2012). *L'Interculturel en classe*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Colmont, M. (1978). *Marlaguette*, ilustração de Gerda Muller. Paris: Flammarion.
- Muth, J.J. (2004). *La soupe aux cailloux* (Stone Soup). Tradução de Catherine e Pierre Bonhomme. Paris: Circonflexe (Obra original publicada 2003).
- Hindenoeh, M. (2007). *La soupe au caillou*. Paris: Mini Syros.
- Porcher, L. (2004). Interculturel et Politiques linguistiques. In: *L'Enseignement des Langues étrangères*. Paris: Hachette Livre, pp. 115-121.
- Vaugelade, A. (1996). *L'Anniversaire de Monsieur Guillaume*. Paris: L'École des loisirs.
- Vaugelade, A. (2000). *Une soupe au caillou*. Paris: L'École des loisirs.

Cultura, Interculturalidade e Contos Tradicionais: Um Conjunto de Propostas para a Sala de Aula

M. G. Sardinha, J. Machado

Resumo — Sendo a leitura uma atividade complexa e plural, indispensável à entrada no mundo da literacia, que não encontra a sua verdadeira concretização sem alguém que dê aos textos uma existência significativa e significativa, refletimos sobre o tipo de leitor de que a sociedade portuguesa necessita e o mundo em geral exige e sobre o valor que a literatura infanto-juvenil detem na formação desse mesmo leitor, quando devidamente explorada e clarificada. Concomitantemente, resgatamos várias formas de perceber a cultura, enquanto fator determinante e imprescindível na compreensão leitora, assente numa ótica, onde qualquer sujeito e qualquer sociedade podem espelhar diferentes entendimentos acerca das suas mundividências.



M. G. Sardinha é Professora na Universidade da Beira Interior. É Mestre em Educação pela Universidade do Minho e Doutora em Letras pela Universidade da Beira Interior. É investigadora no Centro de Estudos da Criança na Universidade do Minho. Tem vindo a desempenhar alguns cargos tais como: Diretora de Curso do Segundo Ciclo de Estudos em Português / Espanhol, Coordenadora dos Estágios Pedagógicos, Supervisora Pedagógica na profissionalização de professores, Consultora do Centro de Formação de Professores do Concelho da Covilhã, Membro do Conselho Geral da Escola das Palmeiras e da Escola S. Domingos, na Covilhã. Tem igualmente sido consultora do processo educativo em Cabo Verde. No âmbito da divulgação da Língua Portuguesa tem desenvolvido projetos com a Universidade de Extremadura Cáceres onde se destaca a sua presença como Membro do Comité Científico da Revista Limite, e onde colabora na docência dos mestrados.

J. Machado é natural de Pesinho, Fundão (Portugal). É professor na Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Licenciado em Português/Francês, pela Escola Superior de Educação de Castelo Branco, é mestre em Literatura Francesa, pela Universidade de Coimbra, e Doutor em Letras, pela Universidade da Beira Interior (Covilhã). Desenvolve atividade docente no Ensino Superior há 15 anos, destacando-se a orientação de Prática Pedagógica de Professores de Francês, a participação ativa no estabelecimento de protocolos Erasmus com universidades de Espanha, França e Turquia, para além da lecionação de várias cadeiras de Português e Francês em diferentes escolas e cursos. Ao nível da investigação, participa regularmente em congressos no país e no estrangeiro, tendo vários artigos publicados sobre leitura e literacias em revistas e livros, em Portugal e Espanha.

*Era uma vez um país
Onde entre o mar e a terra
Vivia o mais infeliz
Dos povos à beira mar.*

*E o grito que foi ouvido
Tantas vezes repetido
Dizia que o povo unido
Jamais seria vencido.*

(José Carlos Ary dos Santos, *As portas que Abril abriu*, 1975)

1 INTRODUÇÃO¹

O poema de José Carlos Ary dos Santos, intitulado “As portas que Abril abriu”, deu o mote para a reflexão a seguir apresentada que versa sobre o tipo de leitor que a sociedade portuguesa espera e necessita, num país onde a palavra “literacia” entrou há bem pouco tempo no dicionário.

De facto, este termo, que já vinha surgindo no inglês - *literacy* - desde o século XIX, entrou em Portugal durante os anos 90, embora a primeira definição no dicionário apenas se verificasse em 2001, com a edição do Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. Nele se pode ler, numa 1ª entrada, que literacia será a “capacidade de ler e escrever” e, numa 2ª, que é a “condição ou estado de pessoa instruída” (Machado, 2012: 62).

Em Pinto (2002, cit. Machado, 2012: 62), literacia é a “[...] capacidade ou não de fazer uso da escrita nos mais variados contextos e nas diferentes práticas discursivas”, transportando consigo aspetos de vária índole: sociais, culturais, políticos, económicos e cognitivos, essenciais para a adaptação e sobrevivência no mundo moderno. Azevedo (2009: 1) vai mais longe, defendendo que literacia “[...] designa não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer.”

A literacia será a força motriz para a formação integral e efetiva da pessoa, ao promover as relações interpessoais, estimular o raciocínio crítico e facilitar a comunicação abstrata, aumentando, assim, a capacidade de o indivíduo “ler o mundo de uma forma não ingénu”. Inclui-se também neste campo a capacidade de reconhecer “[...] sinais matemáticos e de signos e símbolos num texto, possibilitando uma integração efetiva e eficaz entre as componentes do falar, do ouvir e do raciocínio crítico com a leitura e a escrita.” (Azevedo, 2009, cit. Machado: 2012: 62).²

2 LEITURA E SABEDORIA

Com efeito, se o vocábulo literacia ocupa a presente reflexão, igualmente um outro se impõe, fruto da sua transversalidade a todo o tipo de aprendizagens: a leitura, que, segundo Bloom (2008), é uma invenção de Agostinho, que estabeleceu, ainda assim, uma relação entre esta e a memória. Para Bloom, é no livro que aprendemos a ler e que o pensamento se expande ao buscar alimento para a vida na mente. Vendo na leitura um caminho para a sabedoria, o autor supracitado invoca o sentido da humildade, necessária a uma efetiva e constante aprendizagem, ao dizer-nos, apoiando-se numa célebre pergunta de Montaigne, “Que sei eu?”.

Que uso poderá ser o da sabedoria (continua o autor), se só nos é possível alcançá-la na solidão, refletindo sobre as nossas leituras? (Bloom, 2008: 16)

Por conseguinte, na obra intitulada *Onde está a sabedoria?* Bloom refere-se à memória como detentora de um papel de privilégio, sem a qual o pensamento não evolui e, conseqüentemente,

¹ O facto de o título conter a expressão “contos tradicionais” não tem, no presente estudo, a sua completa configuração. As obras por nós selecionadas permitem, isso sim, ao leitor conhecer os modelos narrativos e poéticos próprios das suas respetivas culturas, vinculando, como refere Colomer (1999), a envolvência dos leitores na produção de significados culturais.

² O PISA de 2000 incidiu sobre uma nova forma de avaliação do desempenho dos alunos:
- a capacidade de os jovens usarem os seus conhecimentos e as suas competências na resolução de problemas da vida real e não especificamente de acordo com um currículo escolar;
- a literacia em leitura, matemática e ciências;
- a compreensão de conceitos fundamentais, o domínio de certos processos e a aplicação dos seus conhecimentos e das suas competências em diferentes situações.

Foi, no entanto, a capacidade leitora de cerca de 265 000 alunos, de 15 anos de idade, que mereceu maior destaque. Assim, “a ênfase foi posta no domínio da leitura a que corresponderam mais itens do que nos outros domínios.” (Relatório PISA, 2000: 1)

Nos resultados globais, verificou-se que, ao nível da proficiência leitora, Portugal aparece no 26º lugar, entre os 32 países participantes, resultado que ilustra as lacunas dos nossos alunos em matéria de compreensão leitora.

não vive. Só através daquela, continua o autor, se materializa o que, no dizer de Shakespeare, provoca a transformação do ser humano em "inventor do si próprio interior" (Bloom, 2008: 238).

Constatamos, pois, que memória, humildade e leitura conducentes à sabedoria estabelecem uma relação potenciada pela solidão, considerada necessária ao equilíbrio do pensamento humano. Em suma, a leitura proporciona ao homem, enquanto verdadeiro leitor, a capacidade de se transformar e (re)inventar em cada momento da vida, num processo que vai, obrigatoriamente, do nascimento até à morte (Sardinha 2007).

3 A FORMAÇÃO DO LEITOR

Sendo a escola um lugar onde as práticas formais de leitura se iniciam, é hoje considerado fundamental que deve existir uma outra consciência, quer da parte de quem aprende, quer da parte de quem ensina, relativamente aos métodos de aprendizagem da leitura. De facto, os estudos de Teberosky e Colomer (2003: 64-65) trouxeram uma outra perspectiva, ao incidirem nos processos psicológicos subjacentes ao ato de ler, assentes na compreensão daquilo que se lê e ainda na relação entre a linguagem e os ambientes naturais e culturais onde a primeira socialização ocorre. Estes aspetos, quando não tidos em conta, podem, no dizer de Azevedo (2009), contribuir para a formação de não leitores, colocando em risco a própria identidade dos sujeitos.

Atualmente, é consensual que literacia e leitura estabelecem laços que não podem dissociar-se. O sujeito que não lê não se integra nas sociedades de literacia leitora. Com efeito, esta transporta consigo aspetos cognitivos, sociais, culturais, políticos, responsáveis pela formação integral e efetiva de qualquer pessoa, na sociedade em que se insere (Machado: 2012). Nesta perspectiva, relembramos as opções políticas do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN 2007), onde são apontadas as metas a atingir pelos portugueses, ocupando a leitura um lugar de destaque.³

– Privilegiar, no conceito de leitura, o resgate cultural, enquanto forma de consolidação do espírito crítico-reflexivo e de novas e renovadas visões do mundo.

Ora, num passado ainda recente, a leitura não passava de simples decodificação de um texto, não proporcionando ao leitor a interação constante com a sua enciclopédia cultural (Machado: 2012).

Com Umberto Eco (2004), perspectivou-se o texto repleto de não-ditos, dando ao leitor a possibilidade de os preencher. Mas, para que tal se torne possível, é fundamental interagir com as vivências e experiências pessoais, a par com os conhecimentos sobre a língua e o mundo.

Eco (2004: 21) preconiza, assim, um tipo de leitor que assume vários figurinos: "leitores virtuais, leitores ideais, leitores modelo, super leitores, leitores projetados, leitores informados, arquiteitores, leitores implícitos, metaleitores e assim por diante." De facto, a pragmática da leitura, posterior a um formalismo que dotava o texto de "carateres estruturais próprios", trouxe ao leitor uma liberdade até aí desconhecida, enquadrada na construção/desconstrução do texto, em interação com os esquemas mentais do próprio leitor.

Com Eco (2004: 21), corroboramos a defesa de um "leitor crítico e semiótico", um leitor que vai além da interpretação semântica ou semiótica, capaz de interpretar os não ditos, vislumbrando para além da "cortina linguística" (Pereira: 2009), ou seja, um leitor que não construa apenas o significado do texto, mas que saiba ir para além deste.

Que tipo de textos então selecionar, ao focalizarmos a leitura em práticas culturais que não lhe podem ser alheias?

4 CULTURA E SELEÇÃO DE TEXTOS

Machado (2012: 181) refere que "a cultura dos sujeitos, quando se encontra debilitada, pode influenciar negativamente a capacidade de ler, ao interferir no processo de compreensão do texto a ser lido e, concomitantemente, na criação de significados." No mesmo estudo, o autor, baseando-se em Baptista (2003: 184), salienta que a escola deverá saber contrariar tendências e, de uma forma equilibrada, aprender a lidar com os imediatismos do tempo presente, contrário à reflexão, à promoção de competências linguístico-literárias, para uma educação para a literacia porque "[...] a mais importante «defesa» e a melhor e verdadeiramente inexpugnável «fortaleza»

³ "(...) Melhorar o nível de aprendizagem da linguagem escrita (...) aproximando os valores nacionais dos valores europeus; Desenvolver a competência de leitura, escrita (...) na população em geral, particularmente nos jovens adultos que abandonaram a escola sem terminar a escolaridade básica; Promover hábitos de leitura da população, proporcionando às comunidades locais meios e estratégias de envolvimento em actividades promotoras da leitura; (...) Desenvolver a inteligência conectiva e a cidadania digital na população em geral e, em particular, na população escolar."

de qualquer povo reside na qualidade da educação e da formação que forem proporcionadas aos seus cidadãos [...]”

Todavia (continua o autor supracitado), ao não permitir ser definida de uma forma assertiva e conclusiva, a cultura assume um significado multifacetado, por englobar um sem-número de procedimentos, de factos, de acontecimentos, de opiniões e de fatores, como nos apresenta Martins (2008: 43), e que dizem respeito:

- À forma e ao estilo de vida de uma população; o desenvolvimento da civilidade e o legado de uma população;
- Ao aperfeiçoamento individual;
- À instrução/educação recebida por uma pessoa (percurso educativo);
- Às ideias e aos valores tradicionais, ao conjunto de produtos da cultura e ao cultivo dos objectos naturais;
- A um padrão de significados transmitidos historicamente;
- À mentalidade colectiva (massas ou de elite);
- Aos diversos âmbitos susceptíveis de serem cultivados (cultura física, intelectual, moral, especializada, técnica, artística, científica, espiritual, etc.);
- Ao sistema de símbolos e significados próprios de cada cultura.

Sem pretensão de refletir em profundidade sobre o conceito de cultura, apoiamo-nos em Iglesias Casal (2000), para quem a cultura pode adquirir outros contornos, onde se incluem figurinos considerados mais recentes. O autor cita Lourdes Miquel y Neus Sans, para quem, atualmente, nela se inclui uma série de fenómenos heterogéneos, e, neste cenário, distinguem “cultura con mayúsculas, cultura a secas y cultura con k (3).”

A primeira é relativa à noção que abarca a perspetiva mais tradicional; a segunda é personalizada naquilo que uma língua ou cultura apresenta de essencial (uma visão mais sociocultural); a terceira remete para a capacidade de identificar social ou culturalmente um interlocutor e atuar linguisticamente, adaptando-se a esse interlocutor (como por exemplo, reconhecer o argot juvenil). Este tipo de cultura, também conhecida na ótica dos mesmos autores como epidémica, encontra-se em certas camadas da população.

Entendemos, assim, que a escola, enquanto palco de aprendizagens sempre atuais, não pode alhear-se de toda esta reconfiguração de cultura e, nessa perspetiva, recolhemos do PNL – Plano Nacional de Leitura – as propostas que a seguir apresentamos, cujos modelos didáticos se integram na reflexão aqui apresentada.

5 JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES QUE PRESIDEM À ESCOLHA DAS OBRAS

As opções apresentadas emergem da visão idiossincrática de cultura que consegue englobar, quer um olhar sobre as culturas locais, quer a perspetiva universal, no sentido de que, tal como defende Savater (1997), “cultura é todas as culturas”.

- A literatura infanto-juvenil na formação do leitor literário⁴
- A diversidade cultural⁵
- A inserção das obras escolhidas na literatura de viagens⁶
- O enquadramento dos temas no tipo de culturas anteriormente referidas

⁴ De facto, numa investigação como a nossa, e apesar da invocação de Umberto Eco, urge definir o tipo de leitor que se pretende, pois, ao tratar-se da leitura de obras de Literatura Infanto-juvenil, este ainda se encontra numa fase etária bastante precoce. Veja-se a proposta de Mendonza Fillola (1999: 37-38) para o “leitor (suficientemente) competente”:

- Ordena a sua leitura para a atualização do texto.
- Identifica chaves, estímulos, orientações, etc., oferecidas pelo texto para reconstruir a situação enunciativa.
- Adota uma atitude ajustada ao tipo e intencionalidade do texto e ativa os seus conhecimentos disponíveis.
- Desfruta com a própria atividade de receção.
- Estabelece com coerência uma leitura que o texto não contradiga.
- Possui uma metacognição da atividade leitora e tem-na presente durante todo o processo.
- Organiza e identifica as distintas fases da sua leitura para aplicar as estratégias que o texto lhe sugere.
- Emite hipóteses sobre o tipo de texto, identifica indícios textuais e, especialmente, conhece e emprega as estratégias úteis e eficazes para dar seguimento ao processo leitor.
- Procura correlações lógicas que lhe permitam articular os distintos componentes textuais e estabelece normas de coerência discursiva que lhe permitam encontrar um (o) significado do texto.
- Ativa os conteúdos dos seus intertextos, do repertório e suas estratégias de leitura.
- Compreende as estruturas linguísticas dos textos poéticos.
- Ativa diversas lógicas para as utilizar na leitura de diversos tipos de textos.

⁵ Morgado e Pires (2010: 86), ao referirem-se à importância da leitura, remetem para o papel da literatura infanto-juvenil, enquadrada na educação intercultural, pois para as autoras, embora reconhecendo as fronteiras nacionais e linguísticas da Europa, existe, hoje, a necessidade de as transpor, numa perspetiva de coesão social, tolerância e intercompreensão. Este ‘salto’ tem na leitura um marco de excelência (Machado, 2012: 71).

⁶ Tratando-se de um congresso intitulado “Textos, Imagens e Contos sobre Mobilidade”, este delimitou a escolha das obras aqui apresentadas.

5.1 1ª Proposta

OBRA: *Ynari a menina das cinco tranças*, de Ondjaki

Breve sinopse:

Ynari é uma menina com cinco tranças e muita vontade de conhecer as palavras do mundo. Certa manhã, passeando perto do rio, Ynari encontra um homem pequenino, de uma aldeia distante da sua, onde vivem muitos seres pequenos por fora e grandes por dentro, cada um com um dom mágico. Lá existe o velho muito velho que inventa as palavras e a velha muito velha que destrói as palavras.

Nessa sua jornada, Ynari também acaba descobrindo que a guerra faz parte do mundo: cinco aldeias da região estão lutando, cada qual por não ter algo que as outras aldeias possuem. Com a ajuda de suas cinco tranças, a menina vai dar aos povos as palavras que enfim lhes faltavam, mostrando que as crianças, com muita magia e ternura, podem mudar as aldeias e as ideias e acabar com todas as guerras.

Mas Ynari também tem muito a aprender com essa aventura, como um novo sentido, cheio de magia, para uma palavra antiga: amizade. Em Ynari, a menina das cinco tranças, Ondjaki usa seu talento de poeta e a oralidade do português angolano para falar às crianças sobre as duras marcas que os quase trinta anos de guerra civil deixaram em seu país. Alguns termos típicos da cultura africana são esclarecidos em um glossário ao final do livro.

Cultura com maiúsculas:

- Os conflitos étnicos e a vida das tribos africanas servem esta nomenclatura, enquanto promotora de uma consciência social, histórica e intercultural
- Igualmente a reflexão sobre estereótipos permite desmistificar medos, combatê-los e, simultaneamente, valorizar semelhanças e diferenças.
- O dom da vida.

Cultura com minúsculas (cultura a secas):

- As cinco tranças de Ynari, encontradas nas mulheres africanas, estão frequentemente relacionadas com crenças e mitos sugestivos de dádivas e novos sentidos da vida.
- O valor e a força das palavras permuta e amizade expressam o valor da oralidade, enquanto veículo de transmissão de saberes ao longo dos tempos.
- A magia.
- As sociedades matriarcais são evidenciadas na velha muito velha que tem o poder e o dom de destruir as palavras, numa relação de contraste com o homem pequenino, amigo de Ynari.

Cultura com k, ou kultura:

- O glossário presente no final da obra, cujos vocábulos pertencem à cultura africana, sendo que alguns ecoam no nosso país, nomeadamente em bairros de onde predominam gentes oriundas do continente africano.

5.2. 2ª Proposta

OBRA: *O gato e o escuro*, de Mia Couto

Breve sinopse:

O Gato e o Escuro é a estória do gatinho Pintalgato, contada por um narrador anónimo que se dirige a um grupo de crianças, reunidas à sua volta. Trata-se de um mini-conto, cuja temática gira à volta do medo do escuro ou do desconhecido: daquilo que está para lá da linha do horizonte ou do muro da nossa casa, da área circundante, até onde a vista dos nossos pais nos consegue alcançar ou até onde chega o braço protector da nossa infância... É uma pequena estória que fala também dos riscos de desobediência, factor que entra em conflito com a crescente necessidade de autonomia, a sede de descoberta e gosto pela aventura do pequeno Pintalgato. E, para incarnar este tipo de personagem, nada melhor do que a figura de um gatinho, traquinas e brincalhão, com aquele sentimento de irresistível curiosidade e intrepidez que normalmente se atribui aos gatos...⁷

Grande cultura:

- O dom da vida.

⁷ As sinopses dos dois contos foram retiradas do site do PNL, <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrosrecomendados.php?idLivrosAreas=3>, acessado em 7/11/2012

- O valor da liberdade

Cultura com minúsculas:

- Medo do escuro (de onde discorre a componente sociocultural relacionada com o preto, com a cor escura própria dos africanos).

Cultura com k, ou seja kultura:

- Emprego de neologismos, tanto para crianças, como para certas camadas da população. Exemplos: pirlampescavam, tiquetaqueavam, noitidão, adentrou, arco-iriscando, estremolhado... .

6 CONCLUSÃO

A cultura global deve sentir-se numa visão de entendimento, interpretação e articulação com todas as restantes, onde a diferença seja apontada como factor de diálogo, de enriquecimento, de reconhecimento e integração.

Num país como o nosso, onde os ecos de liberdade necessitam ser lembrados e repetidos vezes sem conta, a formação de verdadeiros leitores, tolerantes, proficientes, ativos e interventivos pode contribuir, indiscutivelmente, para a consolidação da democracia.

A Literatura Infanto-juvenil, ao emergir em toda a sua transversalidade, pode descrever presentes e ajudar a descortinar e a projetar futuros, levando, desde muito cedo, os jovens a entrarem, não só no mundo da literacia, como também a tornarem-se cidadãos responsáveis, apropriados de uma identidade cultural, individual e coletiva. Nesta perspetiva, iniciámos a presente reflexão vendo na leitura o caminho certo para a sabedoria. Terminamo-la, continuando a acreditar na capacidade do ser humano para, nas leituras sucessivas, adquirir e construir uma visão crítico-hermenêutica que lhe permita, escolher, nas múltiplas situações do quotidiano, o caminho da sabedoria, conducente à liberdade a que todos, sem exceção, independentemente da sua cultura, têm direito.

REFERÊNCIAS

- Baptista, F. (2003). *Tributo à Madre Língua*. Coimbra: Pé de Página Editores.
- Bloom, H. (2008). *Onde está a sabedoria?*. Antropos - Relógio d'Água.
- Colomer, T. (1999). *Introducción á la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Couto, M. (2001). *O gato e o escuro*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Eco, U. (1986). *Lector in Fabula: a compreensão interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Eco, U. (2004). *Os Limites da interpretação*. Tradução de José Colaço Barreiros. 2ª Edição. Alêges: Difel.
- Iglesias Casal, I. (2000). "Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación", in *Actas do VIII Congresso de ASELE*. Alcalá de Henares, Universidade de Alcalá, pp. 463-472, consultada em 29 de maio de 2012, www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html
- Machado, J. (2012). *De uma competência de leitura a uma competência de cultura: níveis de literacia na escola portuguesa*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã (não publicada).
- Martins, E. (2008). "Das identidades culturais ao desenvolvimento local (Comunidades Territoriais Transfronteiriças)", in *Bibliotecas e literacia*. Pereira e Sardinha (coord.). Covilhã: Universidade da Beira Interior, pp. 39-55.
- Mendonza Fillola (2003). "Los intertextos: del discurso a la recepción", in *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Mendonza e Cerrillo (coord.). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - la Mancha
- Morgado, M. e Pires, M^a. N. (2010). *Educação intercultural e literatura infantil. Vivemos num mundo sem esconderijos*. Lisboa: Colibri.
- Ondjaki (2004). *Ynari, a menina das cinco tranças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Pereira, I. (2009). Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In Azevedo, F. e Sardinha, M. G. (coord.), *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal (I)*. Madrid: Istmo.
- Sardinha, M. G. (2007). "Formas de ler: ontem e hoje", in *Formar Leitores – Das teorias às práticas*, Fernando Azevedo (coord.). Lisboa: Lidel
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Savater, F. (2010). Entrevista a Cristina Margato, in *Atual*, n.º 1983, de 30 de Outubro de 2010.
- Teberosky, A. e Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever. Uma resposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed Editora.

"The Mouse and his Daughter": Teaching through Folktales

K. Magos, A. Kontoyianni, P. Arapaki

Resumo — Os contos tradicionais contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, constituindo-se como adequados materiais pedagógicos porque fomentam uma aprendizagem em ambiente descontraído e divertido. Os contos tradicionais também podem contribuir para o desenvolvimento da competência de cooperação e empatia da criança, porque a narração e o estudo de um conto na sala de aula pode ser combinada com estratégias de ensino e aprendizagem centradas no aluno, tais como o debate, o trabalho em grupo, as dramatizações, etc. O presente artigo propõe uma oficina de formação pedagógica baseada no conto tradicional "A filha do rato" que se encontra, sob diversas versões, presente em muitas culturas por esse mundo fora. Descrevem-se os objetivos, os participantes, os estádios, as atividades e a avaliação da oficina de formação que contribuiu para que os alunos estreitassem as suas relações com os contos tradicionais, compreendessem de modo mais aprofundado os sentidos de um conto tradicional específico e desenvolvessem competências interculturais.

Abstract — Folktales contribute to both cognitive and emotional development of children and are very effective as an educational material because they combine teaching and learning with relaxation and entertainment. Folktales can also contribute to the development of children's cooperation, competence, and empathy, because narrating and studying a story in the school class can be combined with student-centered teaching and learning techniques, such as discussion, work in groups, role games etc. This article presents an educational workshop based on the folktale "The mouse and his daughter", which can be found, in different variants, in many countries worldwide. The aim, the participants, the stages, the activities and the evaluation of the workshop are described in the article thoroughly. The workshop helped the students to warm up their relation with folktales, to understand deeper the meanings of the specific folktale and to develop intercultural competences.

Palavras-chave — Art, Drama, Folk tale, Education, Workshop.



K. Magos is Lecturer of Intercultural Education at the Department of Early Childhood education at the University of Thessaly, Greece.

A. Kontoyianni is Professor of Drama in Education at the University of Peloponnese, Greece.

P. Arapaki is Assistant Professor of Didactics of Visual Arts supported by New Technologies at the University of Thessaly, Greece.

1 THE ROLE OF FOLKTALES IN EDUCATION

The list of books, articles and researches that have been written worldwide concerning the educational use of folktales, especially for younger children, is really long and it is aged more than a century. Folktales contribute to both cognitive and emotional development of children and are very effective as an educational material because they combine teaching and learning with relaxation and entertainment.

Well-known worldwide researchers support that folktales help the child to come of age normally as well as to form a healthy personality (Bettelheim, 1976, Zipes, 1997). Folktales are an appropriate guide, in order for the child to be admitted to the world of adults. By reading or listening to folktales, children come to grips with adulthood situations. They learn to recognize and deal with their fears and gain the equipment to face possible reversals in their lives. By identifying themselves with folktales' heroes or by rejecting some of them, children can form their personality, formulate their criteria for choosing friends and also develop empathy.

Along with emotional development, the contribution of folktales to children's both cognitive and linguistic development is remarkable (Rodari, 1981, Santagostino, 1997). Through folktales, children can gain knowledge and skills in many and different fields, enrich their vocabulary, and practice oral and written expression. Through folktales children can also develop their imagination, as this imaginary world motivates them to participate with their own ideas and suggestions. Developing children's critical ability constitutes one additional reason to use folktales in education. Each folktale hides one or more problems, each one of which has one or more solutions. By reading the folktale and by trying to imagine the story's continuation, children can think about the problem and work out a solution. They are able to judge heroes' actions and agree or disagree with their choices. Finally and depending on folktales' endings, the child is able to find out whether heroes' actions, as much as his/her own thoughts about them, were right or wrong. The feedback offered by folktales can thus help children to understand and evaluate right and wrong solutions, which reflect real situations, even if they have been given within imaginary stories.

Folktales can also contribute to the development of children's cooperation competence and interaction, as narrating and studying a story in the school class can be combined with student-centered teaching and learning techniques, such as discussion, work in groups, role games etc. Through those techniques children have the ability to cooperate with each other, exchange ideas and plan common team activities. This procedure is the most appropriate context in order for the intercultural communication and interaction among children to take place. It creates a comfortable and relaxing educational environment, where children are not afraid to share their experiences. Children, through folktales, can find similarities and differences among their cultures, express themselves in their mother tongues and express their otherness without being afraid of possible rejection.

This otherness, through its variable dimensions, is a common and very important element of many folktales. Different forms of otherness usually characterize the main character's identity, as well as that of the other heroes of the folktale. The king's son who dresses like a shepherd and leaves the palace, the old woman who is also a witch, the princess who keeps sleeping, the foreigner who comes out of nowhere, are common folktale heroes who represent the "other".

By approaching otherness using folktales' heroes and by talking about it, children gradually familiarize with it, when at the same time they understand that it is an element that, one way or another, characterizes humanity as a whole. Thus, as time goes by, they feel comfortable to discuss their or other children's otherness, without inhibitions. Furthermore, they can resist to stereotypes, prejudices and attitudes which lead to the exclusion of those who do not belong to the dominant group (Magos, 2009).

2 THE FOLKTALE: THE MOUSE AND HIS DAUGHTER

There was once a mouse that had the most beautiful daughter in the world and he was concerned because he didn't want to marry his daughter to just another mouse. One day, while he was thinking who would be the best bridegroom for his daughter, he noticed the brightness of the sun! He thought that it was a very good idea to marry his daughter to the sun. So, without wasting any time he took his daughter and went to the sun's big palace.

There he said:

– Sun, you are the only one I want to marry my daughter to. Both of you are so beautiful! Would you like that?

But the sun answered:

– Oh! I don't think I'm as beautiful and powerful as you think I am. The clouds often cover me and I get dark and I can't help it. Why don't you go and make this proposition to them? Maybe they will accept it.

After that, the poor mouse was so desperate that he went to the clouds. But even the clouds didn't fancy marrying her either. So, they told him:

– Mr. Mouse can't you see that we are not that powerful? When the wind blows we shatter and he destroys us. So, why don't you go to him?

The mouse took his daughter and went to the wind and told him the purpose of his visit. But the wind answered that he would marry his daughter with great pleasure, but that there was a tower standing there that was more powerful than him. It had stayed intact for 40 years. So, the mouse couldn't do anything else but go and ask this tower if he wanted to marry his daughter.

– Dear Mouse, said the tower, – Can you hear the noise inside my walls? What do you think it is? They are brave mice who ruin me little by little and they are not afraid of destroying me. That's why mice are the most powerful creatures of the world.

After all that the mouse understood that the best bridegroom for his daughter was a mouse. And so it happened! His daughter got married to a brave and beautiful mouse and both of them were happy for the rest of their lives.

3 REASONS FOR CHOOSING THE FOLKTALE

The choice of the folktale "The mouse and his daughter" was made for four main reasons: First and foremost, this folktale can be found, in different variants, in many countries worldwide. Especially in the countries of the Balkan Peninsula, this specific folktale is one of the most widespread. Given the multicultural character of school classes, choosing a folktale connected to children's cultural background is of great importance in order for the intercultural communication and interaction to be promoted.

A second reason is that this folktale can be a suitable base for discussion or approach to the numerous and different dimensions of the dipole "self" and "the other". The reflection concerning the function of the dipole above, on an individual or social level, can lead to a reflection and discussion concerning general questions about identity and otherness. Reflection and discussion around these topics can promote the development of intercultural interaction.

The third reason is that the folktale "The mouse and his daughter" has all the basic characteristics of a chain folktale, where the end of a scene constitutes the starting point of another. In this folktale, the main hero's meeting with each one of the secondary heroes leads to the search of the next scene, a procedure that reveals itself step by step until the story ends. Understanding and exercising according to the structure above, which is common in a large number of folktales worldwide, contributes to a more effective approach, as far as folktales are concerned.

Finally, one more reason for which this folktale has been chosen is that its content is approachable through various art activities, which contribute to a better understanding and elaboration of the numerous and different questions that are placed in this folktale in a direct or indirect way. The combination of narrating a folktale and taking part in different activities concerning its theme is a teaching approach that contributes effectively to the wider educational exploitation of folktales.

4 AN EDUCATIONAL WORKSHOP BASED ON THE FOLKTALE

The workshop took place at the fifth grade of the Primary School of Platamonas in Hemathia, Greece, in the context of the program "We Speak the Same Culture" (CAFT, 2007). This is a Comenius European Program in which the following countries participated: Greece (University of Thessaly), Estonia (University of Tartu), Slovenia (University of Ljubljana) and Turkey (Gazi University). The main aim of this Program was a comparative study of folktales of the countries above in order to demonstrate the similarities and differences among their cultures. The development of the participants' intercultural competence was another aim of the Program (CAFT, 2009).

The Primary school of Platamonas was chosen as the workshop place because it constitutes a typical case of Primary School in a Greek small provincial city, which had the appropriate place for this kind of activities.

This school has six grades, and the fifth grade, where the workshop took place, had at that period of time 20 pupils, of Greek and Albanian origin. The workshop lasted one school day, which corresponded to five school hours. Apart from the class pupils, in the workshop participated the

animator, who was a teacher with a Master degree in Education. Furthermore, in the workshop there were three observers, whose task was to evaluate it. One of them was the class teacher and the other two were University teachers specialized in Drama and Arts Education.

4.1 The aim of the workshop

The main aim of the workshop was to motivate pupils in order for them to:

- Meet or warm up their relation with folktales.
- Recognize ways of connecting folk tradition with their everyday lives.
- Express ways and feelings through oral, written and art activities.
- Seek ways of intercultural communication and interaction.
- Approach the specific folktale from many stand points.
- Reflect on important personal and social issues existing in the specific folktale.
- Understand folktales' value as a pleasant and interesting educational material.

Given that most of the pupils today are not as familiarized with folktales as those of past times, while some of them haven't even heard of them, the exploitation of such a story in the curricular context is an effective way of acquaintance and contact between children and the world of folktales. By studying folktales, children can seek the lost thread that connects folk tradition with their everyday life, by recognizing common reflections, facts, as well as scenery. At the same time, reflections concerning questions common for all people, which are posed to folktales, help pupils, no matter where they come from, to express their opinions and experiences in many ways, to think about important personal and social matters, to search for new ways of communicating and interaction with people around them. Through this procedure children are, finally, capable of recognizing the value, as well as the power of folktales as a literary as much as a pleasant and interesting educational material. The recognition of folktale value by pupils can gradually lead to the change of their general attitude towards folktales. In this way, carrying out a workshop with the aims presented above can contribute to the replacement of indifference or rejection usually shown by pupils when it comes to folktales, with a positive attitude characterized by acceptance and interest.

4.2 The stages of the workshop

The workshop was developed in the following five stages:

4.2.1 First stage: Framing the workshop using a TV show

Before referring to the folktale, the animator suggested that pupils should plan and play a children's TV show in the class, in the form of an educational drama. After they agreed, they were asked to find the title, the show's audiovisual signal, as well as to make suggestions concerning its content. Although pupils didn't suggest anything having to do with the folktale, they didn't reject the animator's proposal to make a show which would have a folktale as theme. Thus, some pupils were the journalist-presenters, the rest were the audience, while the animator became the guest, who would narrate a folktale.

The framing of the workshop through the form of a TV show motivated children to be interested and participate, something that might not have happened if they had been asked just to listen to a folktale. Most of the pupils aren't usually that related to folktales as they are to television shows. Framing the workshop using the form of a TV show would reduce their possible objections concerning dealing with a folktale narration and talking about it.

In addition to these, the educational drama, which is a main method in order for a framing like this to take place, is an attractive procedure that highly motivates children, as teaching and learning becomes experiential and turns to social and emotional educational procedure by relating at the same time to their feelings and the others.

The multi-dimension significance of drama in education is highlighted through research conducted by theoretical and practical researchers. It is a dynamic and cooperative way of exploring the world through drama activities, roles and theatrical situations (Johnson, Christie & Yawkey, 1987). By opening personal experiences for exploration or by starting a scenario, folktale or story and moving to personal experience, pupils make stories of which they can be a part (Kempe, 1996). In this way, every folktale or every part of the lesson is connected to the pupil's personality and experience and stops being just a subject in which s/he will be examined. Through

the interaction of ideas and actions, codes and attitudes are examined and can directly be revised, something that cannot happen in real life (Heathcote, 1985).

4.2.2 Second stage: Folktale narration

The animator, being the guest narrator in the show, narrated the folktale. The narration was made in a direct, experiential speech and by using local geography and tradition elements, which motivated pupils' interest and active listening. In order for pupils' high correspondence to be succeeded, the animator used offhand puppets to represent the main characters and thus combined narration with puppet show. The combination of narrating with other ways of art expression, such as music, drama or puppets is a common way for many narrators. Moreover, it has been proved that a combination like that multiplies pupils' interest and correspondence, especially when used for educational purposes.

4.2.3 Third stage: Discussion

Folktale narration was followed by discussion, which, in the context of the TV show, took place among journalists, audience and the narrator. It focused on the folktale's most important points, as well as on the annotation of a show on the theme of folktales. Thus, the main points approached during this discussion were the following:

- Having power and the being "powerful".
- Self-esteem and acceptance of oneself.
- Relationship with the different "other".
- The procedure of choosing companion now and then, here and elsewhere.
- Women's position now and then, here and elsewhere.
- Diversity in family.
- The role of the Media in forming attitudes towards "other".
- TV-shows for children and criteria for their evaluation.

Obviously, this discussion has just touched on the points above, and in this way gave the opportunity to pupil-journalists and pupil-audience to express some first thoughts, being the trigger for a deeper reflection that would follow in the context of everyday school activities. It functioned as a starting point in order for the pupils and the class teacher, who watched the procedure, to choose which of these topics they would like to work on and in what way, in articulation with the curriculum. It is worth mentioning that, during the discussion, the animator, although maintaining her role as the guest narrator, presented her own point of view as well, while helping, when necessary, to coordinate conversation, which was actually a duty taken on by pupil-journalists.

4.2.4 Fourth stage: Expression, communication and interaction through different art activities

Maintaining the context of the TV show, the discussion was followed by a series of art activities, which had multi-dimensional expression, communication and exchange among pupils as its main goal. The animator was responsible for the implementation of activities and its coordination, by maintaining at the same time her role as the guest narrator in the TV show. Three of those activities are thoroughly described below:

Interview with the folktale heroes

When using educational drama, some pupils impersonate folktale heroes, while others become journalists interviewing the first ones. The interview technique is very attractive to pupils, while at the same time it helps them to understand the heroes' points of view in a better way and to search for the possible reasons concerning heroes' attitudes. Through interviewing, pupils had the opportunity to re-express views concerning the folktale's basic points, which were affected, apparently, from the conversation done in the previous stage. Apart from the drama technique, an alternative way of exploiting the interview would be for the pupils, in groups or individually, to think and write interviews with a folktale hero. This way may not be as direct as educational drama, but it helps to improve pupils' writing competence.

Illustrating the folktale

The main aim of this art activity was for pupils: 1) to develop cooperation among them through their participation in the folktale's illustration; 2) to develop the dialogue among them, in order to decide which visual elements they'd choose for the chosen scene; 3) to express themselves in a creative

way, using visual material; and 4) to exchange personal experiences through illustrating the folktale.

We assumed that, through visual presentation of the folktale's heroes and by illustrating the basic places in which they acted, pupils could deeply understand not only the heroes' characters and the folktale's content, but also the possible different issues that were directly or indirectly touched on in this folktale. It was also expected that, in the end, they would express their feelings through visual art expression (the usage of color materials and their design lines) in their effort to cooperate in groups.

In this activity, pupils discovered and described the folktale's main characters, defined the basic characteristics of their figures and created figures using the relief synthetic method of collage with the masque technique. Then, they defined the main different scenes/ pictures of the folktale. They analyzed each picture in order to agree and know, as a team, what they would paint, in which part of the first level they would compose it and with which color shades. They worked in groups of five, and each group undertook the illustration of a different scene, using big markers. In the end, the illustrated children's works were the subject of an exhibition for which the pupils-artists in the school of Platamonas were responsible.

Creation of a drama activity

This specific folktale, as almost every folktale, is suitable for theatrical activities. The happening chosen to be presented in the context of the workshop was a wedding feast. Weddings are celebrated in a special way in every culture. This is why their theatrical representation is an occasion for exchanging cultural references, codes and traditions among pupils. The wedding procedure, as well as that of the feast that follows, gives pupils the opportunity to find similarities and differences among their cultures. Moreover, the wedding theme is appropriate for a project approach, as pupils can familiarize with its different dimensions in the context of different subjects of the curriculum. In this specific workshop, apart from discussing the wedding ceremony in different countries and regions, pupils firstly designed and made wedding costumes using cartons, fabrics and waste materials and then they chose songs for the wedding feast, which they finally presented as a theatrical activity. The animator's role was determining for the coordination and completion of the procedure. She wasn't instructing pupils, but helping the discussion process, the constructions and the design of the whole activity.

4.2.5 Fifth stage: Evaluation of the workshop

The workshop was evaluated by the pupils who took part in it, by the animator, as well as by three non-participant observers. The pupils' evaluation was made while maintaining at the same time the TV show context. After the workshop was completed and since its completion was the end of the show, pupils sent a letter to the alleged television channel, writing their opinion about this specific TV show. In their letters they refer to the emotions caused by the show, to the possible knowledge they gained, the points they liked the most, as well as those they would prefer to change in a next show. These letters are an indirect form of evaluating the workshop, as they demonstrate its strong and weak points, according to pupils' opinions, its most attractive points, as well as those that didn't correspond to its primary goals.

The animator's evaluation, of the participating observation type, focused on the changes that had to be done during the workshop in relation to the primary plan, while following at the same time children's needs and interests. Furthermore, she pinpointed the difficulties she faced, one of which was that of the pressure of time, her role as animator as well as the perceptions and attitudes of the pupils who participated in the workshop.

The class teacher's evaluation, who knew pupils very well, gave important information concerning the way in which the workshop affected specific pupils, cognitively and emotionally, as well as the way in which it affected pupils' relationships. The other two observers, who didn't know the pupils and therefore hadn't experienced any emotional bond with them, could objectively evaluate the workshop, having as a main criterion the success or not of its primary goals.

5 CONCLUSIONS

As the workshop evaluation proved, the workshop's primary goals were more or less achieved. Pupils were familiarized in a pleasant and creative way with a typical traditional folktale, a fact that could be a motive for further research, reading or listening to such folktales. The positive emotions described by the pupils in the workshop evaluation texts are the context in which a positive attitude towards folktales can be created. This attitude changes former negative attitudes of pupils concerning that specific type of literature.

Framing the folktale with the form of a children's TV show, in combination with the variety of activities used in it, helped pupils to recognize ways of connecting folktales to their everyday life. In this way, pupils understood that folktales aren't relevant to old times only, but also have timeless meanings, which can be connected to problems, needs and values of each and every period of time.

During the discussion following the folktale narration pupils had the opportunity to exchange opinions concerning different issues, such as the relationship and communication among different people, the characteristics that define otherness and the way of dealing with them in time and space, the "powerful" characterization, and criteria that define it in different social and cultural context. It is obvious that the conversation concerning the issues above, given the multicultural variety of the class, helped pupils to search for and find ways of intercultural communication and interaction. Intercultural communication was also promoted through pupils' working groups in the context of the workshop creative activities. The benefits of using groups in teaching and learning process have been appreciated for decades, while its contribution to intercultural sensitization and communication of pupils is one more of its positive characteristics.

Creative activities that took place during the workshop gave pupils the opportunity to feel free to express their opinions, not only through speech, but also through painting, constructions, theater, music, puppet show and movement. In this way, communication among pupils wasn't based only on oral language, but took at the same time advantage of other ways of expression. All these ways, which are especially effective for pupils speaking different mother tongues and having difficulties in using the Greek language, contributed to the creation of a cooperation and communication environment. At the same time, the combination of artistic expression and cognitive approach, as this developed during the discussion and the activities, brought to the surface the benefits of using different curriculum subjects to the educational use of folktales (Arapaki & Kontoyianni 2006).

Finally, through the whole workshop procedure, pupil-participants seem to fully grasp that folktales aren't just a pleasant type of literature, but also an interesting educational material. The appropriate use of folktales in the context of the curriculum can enhance the effectiveness of the teaching and learning procedure. By paraphrasing the famous Chinese proverb, we could warmly support that "A folktale is equal to one thousand lessons"!

REFERENCES

- Magos, K. (2009). Tell it with a folk tale: The contribution of folk tales to intercultural education. In the *Proceedings of the International Conference of Intercultural Association of Intercultural Education (IAIE): «Paideia, Dimoi, Polity»*, Intercultural Association of Intercultural Education, pp. 1-12.
- Arapaki, P.& Kontoyianni, A. (2006). Suppositions ... Propositions .. about transitions. Using New Technologies in the Field of Visual Arts Education and Drama in Education. In the *Proceedings of ESREA Life history and Biography Network: Conference Transitional Spaces, Transitional Processes and Research*". (<http://esrea2006.ece.uth.gr/downloads/arapakikontoyanni.doc>) (2/5/2012)
- Bell, L.A., Roberts, R., Irani, K., Murphy, B. (2008). *The Storytelling Project Curriculum: Learning about Race and Racism through Storytelling and the Arts*. USA: Bernard College Publication.
- Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment. The meaning and importance of fairy tales*. New York: Knopf.
- CAFT (2007). We Speak the Same Culture (<http://www.gazi.edu.tr>)
- CAFT (2009). *A Comparative Analysis of Folktales. A multicultural Perspective*, Ankara: Gazi University.
- Gaillot, B-A, (2002). *Arts plastiques, Elements d' une didactique-critique*. Athens: Nefeli. (in Greek).
- Heathcote, D., (1985). A Drama of Learning: Mantle of the Expert, *Theory into Practice*, 24 (3), 173-180.
- Johnson, J., Christie, J., & Yawkey, T., (1987). *Play and Early Childhood Development*. Illinois: Scott Foresman.
- Kempe, A. (1996). *Drama Education and Special Needs*. England: Stanley Thornes.
- Rodari, G. (1981). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi Editore.
- Santagostino, P. (1997). *Come raccontare una fiaba*. Novara: Red Edizioni.
- Zipes, J. (1997). *Happily ever after. Fairy tales, children and the culture of industry*. London: Routledge.

Cartografia dos Contos Tradicionais e Populares: Percorrendo Caminhos do Continente Latino-americano

A. M. Bortolanza, M.A. Cotta

Resumo — Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre uma coleção de contos tradicionais e populares, publicados em coedição latino-americana, organizada pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (CERLALC) e pelos Intercâmbios Culturais e Internacionais da UNESCO, na década de 1980-1990. Foi realizado um levantamento dos contos por localização geográfica (16 países) e pelas temáticas abordadas (8 temas) da coleção (8 livros). Os *Contos populares para crianças da América Latina*, *Como surgiram os seres e as coisas*, *Contos de animais fantásticos*, *Contos de lugares encantados*, *Contos e lendas de amor*, *Contos de artimanhas e travessuras*, *Contos de assombração*, *Contos de piratas, corsários e bandidos* constituem suportes culturais para abordagem do conceito de mobilidade, em diferentes culturas do continente latino-americano. Pretende-se desenvolver o estudo com alunos do ensino fundamental em uma escola brasileira, localizada no município de Uberaba (MG), com o objetivo de trabalhar a multiculturalidade por meios dos contos tradicionais, focando a identidade cultural, o conhecimento e a convivência com outras culturas, de forma a superar preconceitos e barreiras que impedem a formação de uma consciência latino-americano.

Palavras-chave — Contos tradicionais latino-americanos, Literatura Infantil, Inter/Multiculturalidade, Mobilidade.



A. M. E. Bortolanza Doutora pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Licenciada em Letras. Realiza estudos de pós-doutorado na Universidade de Évora, sob a supervisão da professora doutora Ângela Balça. Docente do Curso de Mestrado em Educação na Universidade de Uberaba (UNIUBE). Coordena o projeto de pesquisa interinstitucional *Perfil Leitor de Universitários* (UNIUBE, UNESP, UPF, UÉ). Está a publicar pela Editora UNESP o livro *Cartas Vazias: leituras e leitoras de um Centro de Referência Down*. Agradecimentos à CAPES pelo apoio financeiro. amebortolanza@uol.com.br

M. A. Cotta Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, SP (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Metodista (UNIMEP). Pedagoga pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Pós-Doutoranda da UNESP, sob a supervisão da professora doutora Renata Junqueira. Docente da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente. Atualmente desenvolve pesquisas sobre a infância e a literatura, especificamente, sobre os temas polêmicos na literatura para crianças. ameliacotta@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre contos tradicionais e populares latino-americanos publicados em uma coleção de oito livros, organizados em oito temáticas, perfazendo o total de noventa e um contos de dezesseis países do continente latino-americano. Busca-se dar a conhecer por meio dos contos tradicionais e populares as culturas latino-americanas em sua diversidade, aproximações e distanciamentos.

A América Latina e o Caribe são regiões que apresentam com maior intensidade migrações internacionais. “O impacto socioeconômico, político, cultural e especificamente internacional deste fenômeno é sumamente relevante, tanto nos países de origem, quanto nos países de destino e de passagem dos emigrantes internacionais” (Avila 2007: 119).

Para o autor, o Brasil ocupa atualmente um lugar de destaque no movimento migratório intrarregional na América Latina e Caribe. Cerca de 200 mil cidadãos brasileiros e descendentes vivem em países vizinhos, sendo o quinto maior emissor intrarregional, a maioria reside em território paraguaio. Aproximadamente 130 mil latino-americanos e caribenhos moram no Brasil, portanto é o quarto receptor intrarregional.

Segundo Avila (2007), a maioria das diásporas intrarregionais brasileiras no exterior e latino-americana no Brasil tem como origem ou destino os países membros do MERCOSUL. De acordo com o autor, o projeto para a constituição de uma cidadania comunitária poderia trazer benefícios, criando um exemplo positivo para a gestão migratória continental e global. Avila (2007: 121), corroborando com Sant’Ana (2001) e CEPAL (2002), afirma que “O projeto para criar uma cidadania comunitária seguindo o modelo europeu é, quiçá, a principal proposta no concernente à temática no momento”. Segundo os autores, “nessa hipótese predominaria o princípio da livre mobilidade de trabalhadores, direitos sociais compartilhados e convergentes, o reconhecimento de títulos e de outros documentos, política migratória conjunta com relação ao fluxo de pessoas procedentes de terceiros países”, enfim, teríamos “um enfoque humanístico do fenômeno migratório global, entre outros importantes aspectos”.

Sabemos que a escola é atualmente o aparelho institucional primordial das interações culturais, e, nesse sentido, o *locus* propício para ações pedagógicas que trabalham o inter/multiculturalismo (intercultural e multicultural são empregados como sinônimos) presente hoje na atividade humana. Nessa perspectiva, os contos tradicionais e populares latino-americanos, selecionados para este estudo, configuram-se como suporte cultural para abordagem da inter/multiculturalidade na escola.

Na perspectiva intercultural, as sociedades são vistas como multiétnicas e plurais. A pluralidade toma diferentes dimensões, dependendo dos diferentes países, regiões e grupos étnico-culturais. A intercultura se caracteriza “a um verdadeiro jogo de identidades, resultado de muitos processos de hibridação cultural. As várias linguagens, os diversos espaços de formação, as diferentes influências culturais, vão constituindo sujeitos diferenciados, mestiços de inúmeras narrativas, rompendo visões ingênuas, essencialistas e românticas: a pureza, quer do brando dominador, quer do folclorizado povo dominado, dá lugar a expressões híbridas, marcadas pelo sincretismo de um mundo sem fronteiras... (Candau, 2002: 21)

Cabe à escola brasileira urgentemente incluir em suas práticas pedagógicas de educação intercultural/ multicultural a questão da cidadania latino-americana, tendo em vista o contexto sociopolítico e econômico da América Latina, voltando-se para a formação de uma consciência latino-americana, uma vez que somos parte desse vasto continente. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (volume 10) proponham a abordagem do tema transversal pluralidade cultural, ao afirmarem que “Há estudos, sobretudo no campo da lingüística e da antropologia, que tratam da apreensão e da elaboração cultural pela criança, mais especificamente de seu grupo de origem”. Contudo, propor à criança uma abertura para culturas diferentes da sua, englobando conteúdos atitudinais, tem sido pouco usual (PCNs, 1997: 24).

Observamos que o contexto latino-americano é citado tangencialmente nos PCNs, ao mencionar a “formação das sociedades europeias e das relações entre sua história, viagens de conquista, entrelaçamento de seus processos políticos com os do continente americano, em particular América do Sul e Brasil” (PCNs, 1997: 32). Acreditamos que é preciso consolidar uma proposta político-pedagógico que sistematize o inter/multiculturalismo no contexto latino-americano como tema transversal a ser trabalhado na escola contemporânea.

Considerando a relevância das interações inter/multiculturais presentes no processo de globalização da economia e mundialização da cultura que ora atravessamos, cabe à escola atualmente ensinar a diversidade de culturas, para que os alunos tomem consciência de sua identidade cultural e aprendam a respeitar e conviver harmoniosamente com outras culturas,

superando preconceitos e barreiras que impedem a consciência de que somos parte da América Latina.

2 A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA LATINO-AMERICANA

A literatura é o instrumento de função humanizadora pelo qual podemos adquirir conhecimentos, conhecer diferentes culturas, superar ideias pré-concebidas a respeito de outras culturas. Nesse sentido, este estudo busca analisar as contribuições que os contos latino-americanos como textos literários podem trazer para uma educação inter/multicultural na escola. A relação entre inter/multicultura e literatura estabelece um campo de conhecimento propício para o ensino de temas pluralísticos, em que personagens, espaços e tempos caracterizam um cenário cultural de diferentes países do continente latino-americano.

A América Latina engloba a quase totalidade dos países da América do Sul e Central Continental. Em toda América Latina fala-se primordialmente línguas românicas, derivadas do latim, o espanhol e o português e, ocasionalmente, o francês, língua falada no Haiti e República Dominicana. Reunimos neste estudo contos tradicionais e populares de 16 países: Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Os textos literários escolhidos são contos tradicionais e populares que pertencem a uma coleção bilíngue (português e espanhol) publicada por editoras latino-americanas, nas décadas de 1980 e 1990, com apoio do Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe (CERLALC).

A coleção de contos tradicionais e populares foi organizada por temática, com os seguintes títulos: *Contos populares para crianças da América Latina* (ISBN 85-08-02826-1); *Como surgiram os seres e as coisas* (ISBN 85-08-02060-0); *Contos de animais fantásticos* (ISBN 85-08-01348-5); *Contos de lugares encantados* (ISBN 85-08-04301-5); *Contos e lendas de amor* (ISBN 85-08-01349-3); *Contos de artimanhas e travessuras* (ISBN 85-08-02864-4); *Contos de assombração* (ISBN 85-08-02166-6); *Contos de pirata, corsários e bandidos* (ISBN 85-08-03944-1).

Neste trabalho, os contos reunidos constituem suportes materiais e culturais que possibilitam ao professor trabalhar o conceito de mobilidade em diferentes culturas do continente latino-americano. Nesse sentido, os contos tradicionais e ou populares permitem “viajar” para outros países e povos, que caminhando fizeram a história do continente latino-americano.

Nosso objetivo foi elaborar uma cartografia dos contos latino-americanos de tradição oral a ser apresentado inicialmente no “Simpósio sobre Investigação e Práticas em Educação Intercultural: textos, imagens e contos sobre mobilidade” (EUMOF), no Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, nos dias 16 e 17 de novembro de 2012, uma vez que pretendemos integrar esse projeto à rede de pesquisadores do European Mobility Folk Tales (EUMOF), discutindo possíveis caminhos para a continuidade deste estudo, por meio da execução de um projeto de pesquisa dirigido a professores e alunos do ensino fundamental, que aborde a inter/multiculturalidade no contexto latino-americano.

Para desenvolver o estudo recorreremos às publicações do programa de Coedição Latino-Americana de livros infantis, promovido pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe (CERLALC), que contou com o apoio financeiro do Fundo Internacional para a Promoção da Cultura e da Divisão de Fomento e dos Intercâmbios Culturais Internacionais da UNESCO. O programa CERLALC-UNESCO reuniu editoras estatais e privadas de vários países latino-americanos para a publicação em coedição de contos tradicionais e populares do continente latino-americano. No Brasil, a editora que participou da coedição latino-americana foi a Ática.

Em um primeiro momento apresentamos, através da análise dos contos tradicionais e populares de países do continente latino-americano, a cartografia dos contos latino-americanos e, num segundo momento, desenvolveremos um projeto voltado para a formação docente, tendo em vista a importância de construirmos o conceito de cidadania latino-americana junto a professores e alunos. O projeto deverá ser desenvolvido na rede pública municipal de educação da cidade de Uberaba/ MG, como forma de inserção cultural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, com a participação de alunos da graduação (iniciação científica) e mestrandos do PPGE da UNIUBE.


3 CARTOGRAFIA DOS CONTOS TRADICIONAIS LATINO-AMERICANOS: MAPEANDO POVOS E CULTURAS






Cartografamos 91 contos de 16 países, organizados por país, título e temática. Pode-se dessa forma “viajar” por toda América Latina por meio dos contos tradicionais e populares. Optamos por um roteiro geográfico cuja finalidade é mobilizar alunos do ensino fundamental para diferentes culturas, espaços e tempos por meio dos contos tradicionais e populares desses países.

Para elaborar o estudo cartográfico, apresentamos também as diferentes temáticas estabelecidas pelas editoras que organizaram a coleção de contos, de forma a traçar um quadro detalhado que dá visibilidade à questão da inter/multiculturalidade no continente latino-americano. Os contos, disponibilizados por temáticas culturais evidenciam a mobilidade física dos povos latino-americanos que, caminhando por diferentes regiões do continente, constituíram no passado a diversidade de culturas que temos hoje.

Foram cartografados 8 livros de uma coedição latino americana para levantamento dos contos tradicionais e populares, organizados por países, títulos e temáticas. As temáticas estabelecidas para publicação da coleção, surgimento dos seres e as coisas; artimanhas e travessuras; piratas, corsários e bandidos; lugares encantados; assombração; animais fantásticos; amor e, finalmente, contos populares possibilitaram que nos apropriássemos delas como elementos ou categorias de análise a serem tomadas durante o desenvolvimento do projeto para estabelecer semelhanças e diferenças, aproximações e distanciamentos entre as culturas latino-americanas.

País	Título do conto	Temática
1. Argentina 	1. A pele do lago	Lugares encantados
	2. O Uapé	Amor
	3. A pele do lago	Lugares encantados
	4. A sombra negra e o gaúcho valente	Assombração
2. Brasil 	5. O pescador e a mãe d'água	Lugares encantados
	6. As lágrimas de Potira	Amor
	7. A Boitatá	Animais fantásticos
	8. A história de laçá	Surgimento dos seres e das coisas
	9. Sopas de pedras	Contos populares
	10. Caipora, o pai-do-mato	Assombração
	11. A aposta	Artimanhas e travessuras
	12. Pirata sem piedade	Piratas, corsários e bandidos
	13. O pescador e a mãe-d'água	Lugares encantados
3. Bolívia 	14. Aciro-khochá	Lugares encantados
	15. O Correvoando	Piratas, corsários e bandidos
	16. Não dá para ouvir	Artimanhas e travessuras
4. Chile 	17. Nhucu, o verme branco	Surgimento dos seres e das coisas
	18. A quebrada do diabo	Lugares encantados

	19. Os deuses da luz	Surgimento dos seres e das coisas
	20. Antonio e o ladrão	Artimanhas e travessuras
	21. O tesouro do coroinha	Piratas, corsários e bandidos
	22. A quebrada do diabo	Lugares encantados
5. Colômbia 	23. O espelho da lua	Lugares encantados
	24. O cacto e o junco	Amor
	25. O homem jacaré	Animais fantásticos
	26. Mini-espoleta e o doce de icaco	Artimanhas e travessuras
	27. A tomada de Cartagena por Francis Drake	Piratas, corsários e bandidos
	28. Abad Alfau e a caveira	Assombração
	29. Domingo Sete	Contos Populares
	30. Os tucunas povoam a terra	Surgimento dos seres e coisas
	31. Da marimonda, a mãe-da-mata, não se deve falar	Assombração
6. Costa Rica 	32. A grande pedra de Aquetzari	Lugares encantados
7. Cuba 	33. Os pássaros em cores	Surgimento dos seres e coisas
	34. O leão e o mosquito	Artimanhas e travessuras
8. Equador 	35. O vigia de Limpiopungo	Lugares encantados
	36. História do deus sol e a rainha das águas	Amor
	37. As araras	Animais fantásticos
	38. A tartaruga de Cliperton	Piratas, corsários e bandidos
	39. O gigante cabeludo	Artimanhas e travessuras
	40. Maria Angula	Assombração
	41. Seu coelho e seu lobo	Contos populares
	42. Nunkui, a criadora das plantas	Surgimento dos seres e coisas
9. Guatemala 	43. O morro do grilo de ouro	Lugares encantados
	44. O canto do Cega-rega	Amor
	45. O cavalinho de sete cores	Animais fantásticos
	46. As lágrimas do sombreirão	Assombração
	47. Pedro Urdemales	Contos populares
10. México	48. A árvore encantada	Lugares encantados

	49. O morcego	Animais fantásticos
	50. De como o gambá conseguiu roubar o fogo	Surgimento dos seres e coisas
	51. A mulata de Córdoba	Assombração
	52. Chiquim Artimanhas e travessuras	Artimanhas e travessuras
	53. Piratas em Vera Cruz	Piratas, corsários e bandidos
	54. A chuva	Amor
11. Nicarágua 	55. A doce Xali de Cailágua	Amor
	56. O lagarto de ouro	Animais fantásticos
	57. O rei da folhagem	Contos populares
	58. De como os miskitos chegaram ao grande rio	Surgimento dos seres e coisas
	59. O barco negro	Assombração
	60. A pedra de Cuapa	Artimanhas e travessuras
	61. A montanha viajante	Lugares encantados
12. Peru 	62. Lenda de acoitrapa e chuquilhanto	Amor
	63. O tambor do pirata	Piratas, corsários e bandidos
	64. O raposo e o porquinho-da-índia	Artimanhas e travessuras
	65. O tesouro enterrado	Assombração
	66. Naimlap, o homem-pássaro	Surgimento dos seres e coisas
	67. O Amaru	Animais fantásticos
	68. A vara de São Marmelo	Contos populares
13. Porto Rico 	69. As cavernas de águas buenas	Lugares encantados
	70. Guanina e Sotomayor	Amor
	71. O nascimento da ilha de Boriquém	Surgimento dos seres e coisas
	72. O pássaro Iniriri, fabricante de mulheres	Animais fantásticos
	73. A gruta do Jacinto	Assombração
	74. Sinto, mas não vejo	Artimanhas e travessuras
	14. República Dominicana 	75. Os cavaleiros de Isabela
	76. Pedro, o Grande, o primeiro pirata do Caribe	Piratas, corsários e bandidos
	77. Pelo amor de Guabonita	Amor
	78. O homem que roubou os bodes	Artimanhas e travessuras
	79. Abad Alfau e a caveira	Assombração
	80. As manchas da lua	Surgimento dos seres e coisas



	81. A namorada do peixinho	Animais fantásticos
	82. João Bobo e o segredo da princesa	Contos populares
15. Uruguai 	83. Os corsários de Artigas	Piratas, corsários e bandidos
16. Venezuela 	84. A moça que se casou com o feitiço	Lugares encantados
	85. Dona Raposa e os peixes	Artimanhas e travessuras
	86. Maria Pamonha	Amor
	87. Venturas e desventuras de dois piratas em terras da América	Piratas, corsários e bandidos
	88. Os dois caçadores e a Saiona	Assombração
	89. O dono da luz	Surgimento dos seres e coisas
	90. Branca e o selvagem	Animais fantásticos
	91. Pedro Rimaes, o curandeiro	Contos populares

Fig. 1 - Contos tradicionais latino-americanos distribuídos por país, título e temática

4 LEVANTAMENTO DO CORPUS: DESCRIÇÃO DOS SUPORTES LIVROS E DOS CONTOS TRADICIONAIS

O primeiro livro, *Contos e lendas de amor* (1986), publicado no Brasil pela Editora Ática, reúne contos de onze países. O primeiro conto, *UAPÉ* (Argentina), é uma lenda que narra a história de amor entre Pitá e Moroti, índios guaranis que deram origem a uma flor branca (Moroti) e vermelha (Pitá). O segundo conto, *As lágrimas de Potira*, é uma lenda brasileira nascida no final do século XVII, começo do século XVIII, sua história desenvolve-se nos sertões de Goiás, tendo como personagem principal Potira, cujas lágrimas são transformadas pelo deus Tupã em diamantes. O terceiro conto, *O cacto e o junco* é uma lenda de amor em que um casal transforma-se em cacto e junco. O quarto conto é do Equador, *História do deus Sol e a rainha das águas* e narra uma história de amor recolhida na península de Santa Helena, província de Guayas.

O segundo livro, *Contos de animais fantásticos*, também publicado em 1986, traz dez contos sobre animais fantásticos produzidos na tradição popular. São eles: *A Boitatá*, lenda brasileira com diferentes versões em todo o país, sempre presente como uma entidade que protege os animais. O segundo conto é *O homem jacaré*, uma lenda da costa norte da Colômbia, que representa uma força da natureza que pode prejudicar o homem. O terceiro conto é *As araras*, conto da tradição oral equatoriana, que narra a transformação das araras em mulheres que deram origem à nação dos Canháris. O quarto conto, *O cavaleiro de sete cores* conta como o personagem José conseguiu conquistar a filha de um rei, faz parte da tradição oral guatemalteca no estilo de conto maravilhoso. O quinto conto, *O morcego*, da tradição indígena zapoteca, é um conto mexicano, que descreve a origem e as transformações do animal noturno morcego. O sexto conto, *O lagarto de ouro*, é um conto da tradição oral nicaraguense, em que um lagarto de ouro simboliza os bens da personagem Maria Joana. O sétimo conto, *O Amaru*, é um mito ancestral do Peru, divindade vinculada à fertilidade, à água e às profundezas. O oitavo conto é *O pássaro Inriri, fabricante de mulheres*, baseado no mito dos índios taianos de Porto Rico. O nono conto, *A namorada do peixinho*, é um conto da tradição oral dominicana que narra a história da moça pobre que se apaixona por um peixinho e se transforma em peixe. O décimo e último conto conta a história de *Branca*, uma linda menina que se apaixona por Selvagem, estranha personagem que a leva para morar no oco de um tronco de árvore.

O terceiro livro é *Contos de Assombração* (1986) traz onze contos que exploram o mistério da morte e o temor ao desconhecido. O primeiro conto, *As lágrimas do sombreirão*, da Guatemala, conta a história de um pequenino duende escondido embaixo de seu enorme chapéu. O segundo conto é *A mulata de Córdoba*, uma lenda mexicana que conta a história de uma mulher sempre jovem que advoga casos impossíveis. O terceiro conto é *Maria Angula*, conto do Equador que narra a história de uma menina que era chamada de moleca fofqueira. O quarto conto é da

República Dominicana, intitulado *Abad Alfau e a caveira*, que vivia em um nicho na fachada da igreja do convento de São Domingos. *Da marimonda, a mãe-da-mata, não se deve fala* é da Colômbia, mito semelhante ao Caipora, personagem do folclore brasileiro. O sexto conto, *A sombra negra e o gaúcho valente*, da Argentina, retrata a história de um homem que saiu em busca da fortuna, acompanhado apenas por uma mula preta. O oitavo conto, *A gruta do Jacinto* é de Porto Rico, conta a história de um espírito zombeteiro que vive no fundo de uma gruta. O conto da tradição oral do Peru, *O tesouro enterrado*, trata da conhecida história de um tesouro enterrado, cujo dono morre sem revelar a ninguém onde escondera tal tesouro. O décimo conto é *Os dois caçadores e a Saiona* que narra a história de uma mulher muito grande, que tem a face da morte e que caminha fazendo ruído com os ossos. O último conto é nicaraguense, *O barco negro* conta a história de um barco que vagueia perdido no mar, vítima de uma maldição.

O quarto livro, *Contos de Artimanhas e Travessuras*, publicado em 1988, reúne doze contos em que crianças e bichos aprontam travessuras que constroem histórias muito divertidas. O primeiro conto, *Dona Raposa e os peixes*, é da tradição oral venezuelana, provavelmente de origem africana. Da Bolívia, o conto *Não dá para ouvir* é um conto popular que narra para crianças as relações burlescas entre o sacristão e o padre de uma aldeia. No terceiro conto, *O Raposo e o Porquinho-da-Índia*, conto peruano da tradição oral dos Andes, descreve as artimanhas do porquinho para se livrar da raposa. O quarto conto é *Chiquim*, antigo conto mexicano que conta as aventuras de um moleque da região de Veracruz. O quinto conto, *Sinto mas não vejo*, de Porto Rico, narra a história de um homem que bebia muito, o qual era chamado pelas crianças de Galo. O sexto conto *Antônio e o ladrão*, conto chileno que descreve as artimanhas do menino para enganar o ladrão. O sétimo conto, da República Dominicana, *O homem que roubou os bodes* conta a história de um camponês que roubou uma dúzia de bodes e usando de uma artimanha foi absolvido pela justiça e enganou seu compadre para ficar com todos os animais. O oitavo conto é brasileiro, *A aposta*, narra a viagem de Dona Durvalina e seus nove filhos com a pata Dedé. O nono conto, *A pedra de Cuapa*, da Nicarágua, apresenta a história de um casal de fazendeiros que tinha uma filha tão linda que por ela se apaixonaram todos os duendes que moravam na casa. O décimo conto é baseado em um mito agrário equatoriano que narra a história de casal de camponeses que engana um gigante. O décimo primeiro conto, *Mini-Espoleta e o doce de Icaço*, da Colômbia, conta as travessuras do ratinho mais novo da família em busca do doce de Icaço. O último conto, *O leão e o mosquito*, de Cuba, é uma fábula antiga recriada por Herminio Almendros, que a publicou em seu livro *Cuentos de animales*.

O quinto livro, *Como surgiram os seres e as coisas* (1987), traz doze contos que retratam histórias e mitos que possibilitam as crianças entrarem em contato com os povos antigos do continente latino-americano. Os contos apresentados neste volume são: *A história de Iaçá* (Brasil); *Os tucunas povoam a terra* (Colômbia); *De como o gambá conseguiu roubar o fogo* (México); *Nunkui, a criadora de plantas* (Equador); *O nascimento da Ilha de Boriquém* (Porto Rico); *O dono da luz* (Venezuela); *De como os miskitos chegaram ao grande rio* (Nicarágua); *Nhucu, o verme branco* (Bolívia); *O pássaro em cores* (Cuba); *Naimlap, o homem-pássaro* (Peru); *As manchas da lua* (República Dominicana); *Os deuses da luz* (Chile). Os contos, em linguagem poética, resgatam mitos das origens que descrevem desígnios ou dons que antigos povos receberam dos deuses.

O sexto livro *Contos de piratas, corsários e bandidos* reúne dez contos que apresentam a figura do corsário, do pirata e do “bom bandido”, aquele que tira do rico para doar aos pobres e que zomba do opressor e se coloca ao lado do oprimido. São eles: *O Correvoando* (Bolívia); *Pirata sem piedade* (Brasil); *O tesouro do coroinha* (Chile); *A tomada de Cartagena por Francis Drake* (Colômbia); *A tartaruga de Cliperton* (Equador); *Piratas em Veracruz* (México); *O tambor do pirata* (Peru); *Pedro, o Grande, o primeiro pirata do Caribe* (República Dominicana); *Os corsários de Artigas* (Uruguai); *Venturas de desventuras de dois piratas em terras da América* (Venezuela).

O sétimo livro *Contos de lugares encantados* (1992) apresenta treze contos que transportam o leitor para lugares onde tudo pode acontecer, acontecimentos que as crianças têm acesso quando atravessam o mundo do “outro lado”, aquele lado ao qual se chega por meio de ‘portas especiais’, mas que podem se abrir subitamente também para os mortais comuns”. Foram reunidos os seguintes contos neste volume: *A pele do lago* (Argentina); *Aciro-khochá* (Bolívia); *O pescador e a mãe-d’água* (Brasil); *A quebrada do diabo* (Chile); *O espelho da lua* (Colômbia); *A grande pedra de Aquetzari* (Costa Rica); *O vigia de Limpiopungo* (Equador); *O morro do grilo de ouro* (Guatemala); *A árvore encantada* (México); *A montanha viajante* (Peru); *As cavernas de águas buenas* (Porto Rico); *Os cavaleiros de Isabela* (República Dominicana); *A moça que se casou com o feitiço* (Venezuela).

Finalmente, o oitavo livro, *Contos populares para crianças da América Latina* (1993), reúne oito contos da literatura popular de tradição oral que mostram credences, costumes, histórias

compartilhadas pelos países latino-americanos. Nestas histórias, as personagens têm como principal característica a capacidade para enfrentar situações difíceis tendo como instrumento a própria astúcia. São eles: *Sopas de pedras* (Brasil); *Domingo Sete* (Colômbia); *Seu Coelho e seu Lobo* (Equador); *Pedro Urdemales* (Guatemala); *O Rei da Folhagem* (Nicarágua); *A vara de São Marmelo* (Peru); *João Bobo e os segredos da Princesa* (República Dominicana); *Pedro Rimalles, o curandeiro* (Venezuela).

A respeito do projeto gráfico e diagramação, a publicação teve a participação de equipes das editoras latino-americanas participantes, evidenciando um acabamento cuidadoso.

As capas coloridas remetem à temática de cada livro e revelam ilustrações artísticas que chamam a atenção das crianças, ao entrarem em contato com os livros. Os livros apresentam o mesmo formato: 15 cm de largura por 21 de comprimento, variando de 90 a 120 a quantidade de páginas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a América Latina tem uma dinâmica migratória relevante no contexto global, impulsionada pelo MERCOSUL. Nesse sentido, fazem-se necessários estudos e pesquisas que avancem no sentido de consolidar uma proposta político-pedagógico de educação inter/multicultural apropriadas para a realidade latino-americana. A escola contemporânea não pode ignorar que é *locus* de interações sociais que propiciam a formação da cidadania latino-americana.

O corpus organizado na fig. I apresentado neste estudo (cartografia), sobre os contos tradicionais e populares, recolhido de publicações em coedição latino-americana com o apoio do CERLALC, revelou por meio de suas temáticas as aproximações e distanciamentos entre as diversas culturas apresentadas nos contos tradicionais e populares, desvelando diferentes facetas culturais do continente latino-americano, desde suas origens.

A apresentação deste estudo no Simpósio Investigação e Práticas em Educação Intercultural, evento promovido pelo projeto European Mobility Folktales, possibilitará um intercâmbio com professores-pesquisadores que já vem trabalhando no sentido de propor novos aportes metodológicos, estratégias educativas e recursos materiais para promover a educação inter/multicultural no contexto europeu. O diálogo deverá abrir caminhos para a continuidade da pesquisa bibliográfica e, posteriormente, de campo, de forma a contribuir para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa na perspectiva de uma educação inter/multicultural voltada para a formação da cidadania latino-americana na escola brasileira.

AGRADECIMENTOS

Este artigo foi apoiado financeiramente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As autoras agradecem a coordenação do projeto EUMOF e aos organizadores do Simpósio *Textos, imagens e contos sobre mobilidade* a oportunidade de apresentar este trabalho.

REFERÊNCIAS

- Aponte, M. S. (1993). Coordenação Editorial da Colômbia. *Contos populares para crianças da América Latina*. 4. ed. Coedição Latino-americana. São Paulo: Editora Ática.
- Ávila, C. F. D. (2007). O Brasil diante da dinâmica migratória intrarregional vigente na América Latina e Caribe: tendências, perspectivas e oportunidades em uma nova era. *Revista Brasileira Política Internacional*. Rio de Janeiro, v. 50, n. 2, p. 118-128. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v50n2/a08v50n2.pdf>>. Acesso em: 22 fevereiro 2012.
- Brasil, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (v.10). (1997) Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 10 fevereiro 2012.
- Candau, V. M. (2002). *Sociedade, educação e culturas: questões e propostas*. Petrópolis, Vozes.
- Contos de animais fantásticos*. (1986). CENTRO DE INFORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y LA LITERATURA INFANTILES. Coordenação Editorial do México. Coedição Latino-americana. São Paulo: Editora Ática.
- Contos de assombração*. (1988). Coordenação Editorial da Venezuela. 4. ed. Coedição Latino-americana. São Paulo: Editora Ática.

- Como surgiram os seres e as coisas.* (1987). Coordenação Editorial do Peru. Coedição Latino-americana. São Paulo: Editora Ática.
- Contos de artimanhas e travessuras.*(1988). Coordenação Editorial de Porto Rico. Coedição Latino-americana. São Paulo: Editora Ática.
- Contos e lendas de amor.* (1986). Coordenação Editorial Republica Dominicana. Coedição Latino-americana. São Paulo: Editora Ática.
- Contos de lugares encantados.* (1992). Coordenação Editorial do Chile. Coedição Latino-americana. São Paulo: Editora Ática.
- Contos de piratas, corsários e bandidos.* (1992). Coordenação Editorial da Colômbia. 2. ed. Coedição Latino-americana. São Paulo: Editora Ática.

