

**Contos tradicionais multiculturais
na aula de Português**

Naseema Saiyad

**Tese de Doutoramento em Linguística
Especialidade de Ensino de Língua**

Maio, 2016

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau
de Doutor em Linguística, realizada sob a orientação científica de
Maria Antónia Coutinho

Ao Flávio

Aos meus pais

Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não poderia ter sido concebido sem o apoio e carinho de muitos, a quem agora gostaria de agradecer.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Professora Doutora Maria Antónia Coutinho por ter aceitado ser minha orientadora e por não me ter deixado desistir, à Luísa Soares, por ter criado em mim o gosto pela investigação, à colega e amiga Noémia Jorge, por nunca ter deixado de acreditar em mim, ao Professor Doutor Armindo Morais e à Professora Doutora Florencia Miranda, pela paciência com que certamente terão lido o meu relatório de progresso da tese, à Professora Doutora Fátima Sulemane, por me ter apoiado nos meus momentos de angústia, à Professora Doutora Helena Valentim, colega de Mestrado e amiga, pela disponibilidade (que acabei por não aproveitar), aos professores do CLUNL cujo sorriso fazia com que me sentisse acolhida nesta faculdade, às colaboradoras do IELT, que envidaram todos os esforços no sentido de facilitar esta minha árdua tarefa, incluindo a Professora Doutora Maria de Fátima Bastos, colega de licenciatura e amiga.

Gostaria ainda de agradecer à Direção da Escola EBI das Ferreiras e do Agrupamento de Escolas de Albufeira, pela compreensão que revelaram na atribuição de trabalho, nesta última fase da redação da tese e ainda à Doutora Carla Coimbra pela ajuda e amizade.

Não queria ainda deixar de referir todos os colegas que me apoiaram em vários momentos deste meu percurso, quer dando uma palavrinha de conforto, quer indo um pouco mais além: Audria, Camile, Carla, Matilde, Rosário...

Aos meus amigos, tão importantes para mim, que me ajudaram em momentos de grande tensão: à Pilar e ao Luís, ao Paulo Felício, à Isabel Lourenço, à Elisabete, à Teresa Albuquerque, à Isabel Lima e a todos os outros que tornaram possível este trabalho.

Finalmente, não queria deixar de agradecer à minha família – aos meus irmãos, às minhas irmãs, às minhas cunhadas, aos meus sobrinhos e às minhas sobrinhas, pelo incentivo e pela ajuda. Um *muito obrigada* especial ao Flávio, cujo apoio ininterrupto permitiu a conclusão deste trabalho.

RESUMO

CONTOS TRADICIONAIS MULTICULTURAIS

NA AULA DE PORTUGUÊS

NASEEMA SAIYAD

Integrado na área da Linguística e Ensino da Língua, o presente estudo inscreve-se no domínio da Linguística Textual e baseia-se no modelo de análise proposto pela Linguística Textual e Análise do Discurso. O *Panchatantra*, obra da tradição sânscrita que integra um conjunto de 87 contos tradicionais indianos, é analisado do ponto de vista das suas características contextuais e da estrutura organizacional. A investigação desenvolvida visa ainda aprofundar a textualização da moralidade nesta obra, a qual se encontra presente em todas as vozes que aí se ouvem e que fazem ecos sucessivos, contruindo e reconstruindo consecutivamente a mensagem que pretendem veicular, através de contos tradicionais inseridos em contextos dialogais, intercalados com comentários (em verso) com valor genérico. Os contos tradicionais e os comentários têm aqui a função de reforçar as opiniões e os argumentos apresentados pelas instâncias enunciativas, que nem sempre se encontram em sintonia.

O objetivo desta análise é reforçar o estudo da moralidade, denunciando a presença de uma moral explícita e implícita, sendo esta última por vezes ambígua, encontrando-se patente nas estratégias avaliativas a que o narrador recorre para veicular uma mensagem encoberta, através de mecanismos avaliativos que fornece ao narratário, para que este possa construir o sentido do discurso apresentado. A análise permite ainda refletir acerca da forma pela qual diferentes culturas e línguas textualizam a moralidade num género textual específico como o conto tradicional multicultural. A pesquisa desenvolvida indica que a textualização da moralidade não se restringe à moral que tradicionalmente fecha os contos, estendendo-se ao longo de todo o texto, quer na voz do narrador, quer no discurso das personagens, situando-se num ponto de convergência entre os aspetos estruturais/textuais e pragmáticos.

No âmbito do domínio do Ensino da Língua, este estudo apresenta a transposição didática da análise efetuada para o ensino e aprendizagem do Português, tendo em conta as competências textuais, bem como as competências pessoais e sociais do aluno. A transposição didática consistiu na dinamização de ações de formação docente, na aplicação de uma sequência didática junto de alunos do 7º ano de escolaridade, bem como na conceção de unidades didáticas centradas em textos, que podem ser utilizadas consoante as necessidades do docente, em conformidade com o perfil do público-alvo. A utilização de *contos tradicionais multiculturais* na sala de aula resulta no ensino da escrita, não apenas do texto narrativo, como também do texto argumentativo/de opinião, podendo ainda ser rentabilizado no ensino da oralidade, designadamente dos géneros textuais associados à argumentação. No que toca o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, os *contos tradicionais multiculturais* favorecem a aquisição de conhecimentos relacionados com outros usos e costumes, levando à aceitação e respeito pelo Outro e pelas suas diferenças, bem como aos valores axiológicos presentes na moralidade dos contos analisados.

PALAVRAS-CHAVE: *Panchatantra*, género textual *conto tradicional multicultural*, moral explícita e implícita, estratégias avaliativas.

ABSTRACT

MULTICULTURAL FOLKTALES IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

NASEEMA SAIYAD

The present study is the result of my PhD research in the area of Linguistics and Language Teaching and consists on a linguistic and textual analysis of the *Panchatantra*, a literary work of the Sanskrit tradition containing 87 Indian folktales, followed by its application in the teaching of Portuguese language. This investigation follows the framework of Textual Linguistics and Discourse Analysis, as well as the didactic studies on genre, proposed by the socio-discursive interactionism (SDI).

The analysis of the *Panchatantra* focuses on its production context, as well as on its organizational structure. The main purpose of this study is to understand how morality is put into this text, throughout the voices of the different narrators. The folktales are included in dialogical contexts, where we can also find commentaries and common sense sayings. All these contribute for the reinforcement of the opinions and the arguments presented by the different enunciative instances who do not always have the same opinion, so that, sometimes, the very same folktale contains an explicit moral and an implicit and/or ambiguous one, presenting contradictory points of view. This implicit moral is constructed by the interlocutor through the evaluative signs the narrator gives him, who uses evaluative strategies to transmit his main message in such a way that he does not let the interlocutor interpret the text in any other way than the one he (narrator) intends it to be interpreted.

The present analysis shows us the way different cultures and different languages textualize the morality in a specific textual genre, which is the multicultural folktale. It also shows that the textualization of the morality is not restricted to the moral that traditionally closes the folktales, but it is present throughout the whole text, either in the

voice of the narrator, or in the personages' speech, in between structural/textual and pragmatic aspects of the folktale.

From the language teaching point of view, this study presents the didactic transposition of the analysis, which allows us to invest not only in the teaching and learning of Portuguese language, but in the social competences of the students as well. The didactic transposition consisted on the promotion of teacher training, on the application of a didactic sequence to seventh grade students and on the production of didactic material that can be used by the teacher, according to the profile of his students.

The use of multicultural folktales in the classroom can enhance the teaching of writing the narrative text, as well as the argumentative text/opinion text. It can also be used in the teaching of orality of textual genres associated to argumentation. On what concerns the social competences, multicultural folktales reveal knowledge regarding the ways and customs of other peoples, which will lead to the acceptance and respect towards the differences in people, as well as the values that are present in the folktales analysed in this study.

KEY-WORDS: *Panchatantra*, textual genre, multicultural folktales, explicit and implicit moral, evaluative strategies.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
SECÇÃO I – ASPETOS TEÓRICOS SUBJACENTES À ANÁLISE TEXTUAL	17
1. FORMAS DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL (ADAM 1992, 2011B)	19
1.1. NÍVEIS DE ANÁLISE TEXTUAL (ADAM 1992, 2011A, 2012)	20
1.2. A NOÇÃO DE SEQUÊNCIA TEXTUAL EM ADAM (1992, 2011B)	21
1.3. OS PROTÓTIPOS DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS SEGUNDO ADAM (1992, 2011B)	24
1.3.1. <i>A sequência explicativa</i>	24
1.3.2. <i>A sequência descritiva</i>	25
1.3.3. <i>A sequência dialogal</i>	27
1.3.4. <i>A sequência argumentativa</i>	30
1.3.5. <i>A sequência narrativa</i>	32
2. A TRANSVERSALIDADE DA AVALIAÇÃO NA NARRATIVA	45
2.1. ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS (MORAIS 2010)	45
SECÇÃO II – GÊNERO TEXTUAL CONTO TRADICIONAL MULTICULTURAL	51
1. A NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL	53
2. A LITERATURA POPULAR, ORAL E TRADICIONAL	59
3. A LITERATURA TRADICIONAL	61
3.1. PRINCIPAIS DESIGNAÇÕES E CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS DA NARRATIVA TRADICIONAL	62
3.2. O GÊNERO TEXTUAL CONTO TRADICIONAL	71
3.3. O GÊNERO TEXTUAL CONTO TRADICIONAL MULTICULTURAL	73
PARTE II– ANÁLISE TEXTUAL	77
SECÇÃO I – ANÁLISE DO PANCHATANTRA	79
1. CARACTERÍSTICAS CONTEXTUAIS	81
1.1. GÊNESE E DISSEMINAÇÃO DA OBRA	81
1.2. DADOS FORNECIDOS PELO (PERI)TEXTO	84
1.2.1. <i>O título</i>	84
1.2.2. <i>A Introdução</i>	85
2. ORGANIZAÇÃO GLOBAL DA OBRA	91
2.1. ESTRUTURA DA OBRA	91
2.2. ASPETOS TEMÁTICOS E FINALIDADE DA OBRA	92
2.3. PROCESSO DE ENCAIXE	94
2.4. ORGANIZAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS NARRATIVAS	97
2.4.1. <i>A Introdução ao Panchatantra</i>	97
2.4.2. <i>Livro I: A perda de amigos</i>	98
2.4.3. <i>Livro II: A aquisição de amigos</i>	101
2.4.4. <i>Livro III: Corvos e mochos</i>	104
2.4.5. <i>Livro IV: A perda do adquirido</i>	106
2.4.6. <i>Livro V: Atos irrefletidos</i>	108

3. A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE	113
3.1. DIMENSÃO TEXTUAL/SEQUENCIAL	114
3.2. DIMENSÃO DISCURSIVO-PRAGMÁTICA	116
3.2.1. <i>Dimensão interacional</i>	116
3.2.2. <i>Dimensão configuracional</i>	134
SECÇÃO II - ANÁLISE COMPARATIVA	141
1. "A CABRA DO BRÂMANE", "OS TRÊS MENTIROÇOS" E "OS QUATRO RIBALDOS"	143
1.1. A DIMENSÃO TEXTUAL/SEQUENCIAL	144
1.2. A DIMENSÃO DISCURSIVO-PRAGMÁTICA	145
2. "O MACACO E O CROCODILO", "A RAÇA HUMANA NÃO TEM VALOR", "O REI MACACO" E "O LOBO E O GROU"	153
2.1. A DIMENSÃO TEXTUAL/SEQUENCIAL	153
2.2. A DIMENSÃO DISCURSIVO-PRAGMÁTICA	157
PARTE III – APLICAÇÃO DIDÁTICA	171
SECÇÃO I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SUBJACENTES À APLICAÇÃO DIDÁTICA	173
1. PERTINÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DO CONTO TRADICIONAL MULTICULTURAL NA AULA DE PORTUGUÊS	175
2. QUESTÕES TEÓRICAS SUBJACENTES AO TRABALHO DE CAMPO	183
2.1. O ISD E A PERSPETIVA DIDÁTICA	183
2.2. A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	184
2.3. AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	187
SECÇÃO II – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO REALIZADO	193
1. FORMAÇÃO DOCENTE	195
1.1. AÇÕES DINAMIZADAS	195
1.2. APRECIÇÃO DO TRABALHO REALIZADO	200
2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O CONTO TRADICIONAL MULTICULTURAL NA AULA DE PORTUGUÊS	205
2.1. APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	205
2.2. ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS	222
3. O CONTO TRADICIONAL MULTICULTURAL NA AULA DE PORTUGUÊS: PROPOSTA DE ATIVIDADES DIDÁTICAS	229
3.1. "O OLEIRO MILITANTE" E "DOM CAIO"	230
3.2. "A BILHA DE AZEITE", "O BRÂMANE SONHADOR" E "LA LAITIERE ET LE POT AU LAIT"	240
3.3. "A CABRA DO BRÂMANE" E "OS TRÊS MENTIROÇOS"	247
NOTA CONCLUSIVA	257
LISTA DE ESQUEMAS, QUADROS E GRÁFICOS	269
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	271
ANEXOS	299

Le récit accompagne la vie et la mort des plus humbles comme des plus grands hommes, il trace les limites de ce que chacun doit et peut faire à travers ragots, potins ou éloges. Sur les ondes et au cinéma, le retour, ces dernières années, des plus traditionnelles formes de narration doit nous inciter à examiner les modes de fonctionnement et les fonctions de ce type de mise en texte.

Jean-Michel Adam

INTRODUÇÃO

Apresentação do projeto

A mensagem transmitida nos contos tradicionais tem sido interpretada de diversas formas. A literatura sobre o conto tradicional tende a escamotear a ambiguidade presente nos contos tradicionais, a qual poderá transmitir à criança a ideia de que a luta faz parte da vida, sendo parte intrínseca da existência humana, pelo que ela não se deverá deixar intimidar com os obstáculos inesperados que surgem na sua vida. O presente trabalho procura, por um lado, revelar esta perspetiva encoberta do conto tradicional e, por outro lado identificar formas de construção da moralidade que esses contos encerram.

O presente contributo enquadra-se na área da Linguística e Ensino da Língua e intitula-se “Contos tradicionais multiculturais na aula de Português”. Esta pesquisa surge na sequência de uma investigação anterior, baseada nos pressupostos teóricos formulados por Searle (1981) e Austin (1962), em que se explorou o conto tradicional português, indiano e paquistanês, numa perspetiva dos atos de linguagem (Saiyad 1996). O objetivo geral do presente contributo é analisar o *Panchatantra*, obra da tradição sânscrita que integra 87 contos tradicionais, com destaque para a construção da moralidade nesta obra, e utilizar a análise realizada no âmbito do ensino da língua.

Os pressupostos teóricos que se encontram na base da análise textual são os veiculados por Adam (2011b), de acordo com o qual existem oito níveis (da Análise do Discurso) sobre os quais pode incidir a análise de um texto, objeto de estudo complexo em si (Adam 2011a, 2012). O nível de análise visado neste estudo é o das sequências e planos de texto. No que toca a transposição didática, foram tidos em conta os pressupostos teóricos relativos ao género textual, de acordo com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart 1997, 2008; Coutinho 2003, 2007; Dolz, J., M. Noverraz & B. Schneuwly, 2004). O ISD entende o texto como uma unidade comunicativa global associada a práticas coletivas e decorrente de ações de linguagem interativas e contextualizadas. Sendo os textos fruto da atividade da linguagem, a sua construção encontra-se associada a práticas/atividades coletivas e/ou sociais.

As questões que norteiam esta pesquisa prendem-se com as formas de textualização da moralidade em contos tradicionais multiculturais (e nos contos

tradicionais em geral): em que medida é que os contos tradicionais encerram formas de construção da moralidade? Esses contos visam *sempre* uma avaliação ou lições de moral? Qual a relevância desses contos e da moralidade neles subjacente no ensino da língua?

Os objetivos específicos deste trabalho são:

- a identificação de parâmetros do género conto tradicional multicultural, com base nos estudos teóricos já existentes;
- a análise linguístico-textual de um caso particular, o *Panchatantra*, com vista à identificação das formas de construção da moralidade;

No que toca o domínio do Ensino da Língua, os objetivos visam:

- a melhoria do desempenho escolar do discente, ao nível das competências textuais (organização de ideias na produção textual e domínio do funcionamento da língua);
- o desenvolvimento das competências pessoais e sociais do aluno a partir de *contos tradicionais multiculturais*, designadamente a aquisição de conhecimentos relacionados com outros usos e costumes, o que levará à aceitação e respeito pelo Outro, melhorando, deste modo, os seus modos de ser e de estar na sociedade;
- o incentivo pela utilização do conto tradicional multicultural para o ensino da escrita em geral, não apenas do texto narrativo, como também a redação do texto de opinião/texto argumentativo, podendo ainda ser rentabilizado no ensino da oralidade, sobretudo em géneros textuais associados à argumentação como o debate, entre outros.

Através do estudo do *Panchatantra*, pretende-se destacar as formas de construção da moralidade, algumas das quais subjacentes também ao conto tradicional em geral. A escolha desta obra deve-se à sua fraca divulgação nas sociedades ocidentais e ao facto de enfatizar a relevância da educação através do conto tradicional. É, aliás, de sublinhar que o conjunto de contos inseridos nesta obra é apresentado como resposta à solicitação de um rei, que se encontra preocupado com

a educação dos seus filhos, pedindo a um brâmane que leve a cabo essa árdua tarefa. O pândita compromete-se a fazê-lo num prazo de seis meses.

Para se chegar à questão da moralidade, é feita uma análise global desta obra da tradição indiana/hindu, do ponto de vista da sua organização global, por forma a verificar em que contexto surgem os vários contos tradicionais, designadamente através do recurso a sequências dialogais que se aliam a esquemas argumentativos (que podem ser entendidos enquanto sequências argumentativas), já que é com recurso aos contos que as personagens fazem valer os seus pontos de vista e reforçam os seus argumentos.

A esta análise global da obra acresce ainda um estudo comparativo de dois contos do *Panchatantra* com contos tradicionais inscritos em outras realidades culturais (abaixo indicados). Esta análise comparativa, que tem como objetivo descrever o modo de construção da moralidade, desta vez de uma forma comparativa, baseia-se na proposta teórica de Morais (2010). Este autor chama a atenção para a presença de estratégias avaliativas ao longo de todo o texto, perspetiva que nos permite refletir acerca da interação que se estabelece entre o enunciador/narrador e o enunciatário/narratário, bem como acerca dos mecanismos avaliativos fornecidos pelo primeiro, para que o segundo possa construir o sentido do discurso apresentado. Estes mecanismos não se cingem à moral que tradicionalmente fecha os contos, transparecendo ao longo de todo o texto, não só no discurso das personagens, como também na voz do próprio narrador, situando-se num ponto de convergência entre os aspetos estruturais/textuais e pragmáticos.

Com base num movimento de *transposição didática* (Chevallard 1985), a partir destas reflexões que dizem respeito ao conto tradicional multicultural enquanto género textual, podem ser trabalhadas questões relacionadas com a compreensão e a produção textual na aula de Português. É assim possível melhorar o desempenho escolar dos discentes ao nível das competências textuais, designadamente na organização de ideias, na produção textual (redação do texto narrativo e do texto de opinião/texto argumentativo) e no domínio do funcionamento da língua. A lecionação pode ainda estender-se ao ensino da oralidade, tanto ao nível da leitura expressiva

como ao nível da produção oral – neste último caso, além das competências associadas à narrativa, como o reconto oral, pode-se ainda desenvolver competências associadas à argumentação, através do debate de ideias, entre outros. Para além da produção escrita e oral, é ainda possível trabalhar as competências pessoais e sociais dos discentes, designadamente a aquisição de conhecimentos relacionados com outros usos e costumes, o que leva à aceitação e respeito pelo Outro, melhorando, deste modo, os seus modos de ser e de estar na sociedade.

Este trabalho oferece, assim, uma análise de uma obra pouco divulgada, ao mesmo tempo que pretende contribuir para a didática do Português, não apenas no que diz respeito ao desenvolvimento de competências textuais, como também relativamente às competências pessoais e sociais.

Estrutura do trabalho

O presente trabalho encontra-se dividido em três partes, relativas, respetivamente, ao enquadramento teórico, à análise textual e à articulação com o domínio do Ensino da Língua.

A **primeira parte** incide sobre noções teóricas tidas em conta para o estudo aqui realizado, encontrando-se dividida em duas secções. Na **primeira secção**, faz-se uma apresentação dos pressupostos linguísticos subjacentes à análise realizada na parte seguinte, tendo sido referidas as formas de organização textual e os protótipos textuais, de acordo com a perspetiva de Adam (1992, 2011b). É ainda apresentado um modelo de análise específico da avaliação/moral presente ao longo de todo o texto, designadamente numa dimensão textual/sequencial e discursivo-pragmática, através da deteção de *estratégias avaliativas* que percorrem o texto (Morais 2010). A **segunda secção** inicia-se com a referência à noção de *género textual* (Coutinho 2003, 2007), após o que se segue uma breve alusão à literatura tradicional, tendo sido delimitado o *género textual conto tradicional* e apresentada a noção de *conto tradicional multicultural*.

A **segunda parte**, relativa à análise textual, encontra-se dividida em duas secções. Na **primeira secção**, no capítulo um, faz-se alusão às características contextuais do *Panchatantra*, algumas das quais antecipadas pelos próprios elementos peritextuais (título e introdução). Segue-se, no capítulo dois, uma referência à organização global da obra, que vai ao encontro dos objetivos delineados pelo enunciador/narrador. Neste ponto, é analisada a Introdução à obra, feita por uma voz ausente, voz essa que irá apresentar o autor hipotético dos cinco livros que compõem a obra (Vishnu Sharma). Faz-se, de seguida, o estudo de cada um desses livros, cuja estrutura circular é reforçada pelo processo de encaixe subjacente a toda a obra. No capítulo três, é referida a construção da moralidade nesta obra, do ponto de vista da dimensão textual/sequencial, percecionada por meio de processos de focalização, e numa perspetiva discursivo-pragmática, sendo referidas as instâncias enunciativas e os esquemas argumentativos presentes na obra (dimensão interacional), bem como as asserções com valor genérico através das quais é construída a moralidade (dimensão configuracional). Para analisar a ambiguidade da moral, é feita, na **segunda secção**, uma análise contrastiva. Cada um dos capítulos desta secção toma como ponto de partida um conto do *Panchatantra*, o qual é comparado com contos inscritos em outras realidades culturais (no primeiro capítulo, o conto do *Panchatantra* “A cabra do brâmane” é comparado com um conto indiano (gujarati) e um conto português; no segundo capítulo, o conto “O macaco e o crocodilo”, do *Panchatantra*, é comparado com um conto indiano (gujarati), um conto budista e uma fábula atribuída a Esopo.

Na **Parte III**, que se divide em duas secções, é feita a articulação deste trabalho de análise com o Ensino da Língua. Na **primeira secção**, é discutida a pertinência da utilização dos contos tradicionais multiculturais na aula de Português, sendo ainda apresentados os pressupostos teóricos relativos à transposição didática apresentados por Verret (1975), Chevallard (1985), Perrenoud (1998) e Bronckart e Plazaola-Giger (1998). São, para tal, levados em conta, entre outros, os estudos do grupo GRAFE (Groupe de Recherche pour l’Analyse du Français Enseigné) no âmbito do ISD, com destaque para os estudos de Dolz, J., M. Noverraz & B. Schneuwly (2004), que propõem a criação de sequências didáticas a partir de géneros textuais, devendo estas servir de instrumentos ao serviço da didática da língua materna. Na **segunda secção**,

nos primeiros dois capítulos, é feita a descrição e análise do trabalho realizado em ações de formação docente, dinamizadas de 2012 a 2015, sendo ainda apresentada uma sequência didática (doravante SD), realizada junto de alunos do 7º ano de escolaridade, no ano letivo de 2014-2015. No terceiro capítulo, são apresentadas outras propostas de atividades didáticas assentes no trabalho de análise realizado no presente estudo. Trata-se de unidades didáticas que tomam como ponto de partida contos multiculturais do *Panchatantra*. Não sendo sequências didáticas entendidas na perspetiva de Dolz J., M. Noverraz & B. Schneuwly (2004), estas unidades didáticas centram-se em textos, podendo as várias atividades que as constituem ser selecionadas/realizadas consoante o perfil dos alunos e enquadradas em oficinas constituintes de uma SD.

Opções metodológicas

Relativamente às opções metodológicas adotadas na globalidade do trabalho, parte-se da teoria para a prática. Assim, na primeira parte, são apresentados os pressupostos teóricos que são levados em conta para a análise do *Panchatantra*, efetuada na segunda parte. Esta análise, por sua vez, é aplicada no trabalho docente.

No que toca a metodologia de trabalho específica da análise do *Panchatantra*, recorre-se à formulação de hipóteses para referir as suas características contextuais, sendo ainda feitas esquematizações relativas à planificação e organização global da obra, bem como relativas à apresentação de esquemas argumentativos. Visto que o enquadramento dos contos se faz através dos diálogos entabulados pelas várias instâncias enunciativas, as sequências dialogais são apresentadas através de citações (excertos do *Panchatantra*). No tocante aos contos inseridos na obra, são apresentados através de reformulações interpretativas em forma de macroproposições, metodologia aplicada também para a apresentação das situações envolventes de cada um dos livros do *Panchatantra*, como ainda para a análise global de cada um dos livros da obra. Neste último caso, são elaborados quadros nos quais constam os contos incluídos no livro em análise, a instância enunciativa responsável

pela sua narração, o recetor específico visado e a moral explícita que o conto pretende veicular (sendo esta última apresentada com recurso a reformulações interpretativas).

Para o estudo da moral explícita, toma-se como ponto de partida a dimensão textual/sequencial, sendo referidos os modos de focalização da moral, e a dimensão discursivo-pragmática, sendo mencionadas as instâncias enunciativas que assumem a moral e as formas pelas quais esta é manifestada por essas instâncias (Morais 2010). A moral implícita e/ou ambígua é analisada através de um estudo comparativo entre contos do *Panchatantra* e contos inscritos em outras realidades culturais. Também esta comparação toma em linha de conta as dimensões textual/sequencial e discursivo-pragmática (Morais 2010).

Na terceira parte, relativa ao domínio do Ensino da Língua, tratando-se de um trabalho de investigação-ação, mais uma vez, parte-se da teoria para a prática. Assim, no início desta parte, é apresentado um enquadramento teórico, o qual serve de base para a aplicação didática. Esta é operacionalizada em duas vertentes – a da formação docente e a da lecionação da disciplina de Português a alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente à formação docente, é feita a apresentação das ações dinamizadas junto de professores da Educação Pré-Escolar e dos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Após esta apresentação, é feita uma apreciação dos resultados, com base em questionários aplicados aos formandos no final das ações de formação. No que diz respeito ao trabalho enquanto docente, é apresentada uma sequência didática aplicada a alunos do 7º ano de escolaridade, após o que se faz uma apreciação dos resultados obtidos, através da análise comparativa de textos produzidos pelos discentes antes e depois da aplicação da SD. Os textos analisados são produzidos por quatro alunos – dois pertencentes à turma à qual foi aplicada a SD e dois pertencentes a uma turma de controlo, com a qual não foi desenvolvido o mesmo trabalho.

Quanto à apresentação de propostas de atividades didáticas, é apresentado o objetivo da atividade, a que se seguem as instruções para a sua realização, bem como a transcrição de textos, sempre que necessário. Após a apresentação de cada atividade, é feito um comentário acerca da sua realização e/ou objetivos visados,

sempre que se considera pertinente. Estas propostas de atividades, conforme referido, não se encontram integradas em sequências didáticas (na perspectiva de Dolz, J., M. Noverraz & B. Schneuwly, 2004) – trata-se de três conjuntos de atividades (inseridas em unidades didáticas) que tomam como ponto de partida um conto multicultural do *Panchatantra*, o qual é apresentado em conjunto com um conto português (num dos casos, também se apresenta uma fábula de La Fontaine).

Acerca do corpus

O presente trabalho apresenta uma análise global de um conjunto de contos tradicionais indianos, integrados na obra *Panchatantra*. É também feita uma análise comparativa, a qual toma como ponto de partida dois contos tradicionais da acima referida obra, designadamente “A cabra do brâmane” e “O macaco e o crocodilo”. O primeiro conto (“A cabra do brâmane”) é comparado com um conto também indiano (“Os três mentirosos”), que se assume como uma versão deste conto do *Panchatantra*, encontrando-se redigido em língua gujarati, e com um conto português (“Os quatro ribaldos”). O segundo conto (“O macaco e o crocodilo”) é comparado com uma versão budista deste conto (“O Rei Macaco”), com um conto indiano em gujarati (“A raça humana não tem valor”) e um conto esópico (“O lobo e o grou”), conforme se pode observar no quadro abaixo:

Análise global	<i>Panchatantra</i>					
Análise comparativa	Contos do <i>Panchatantra</i>	“A cabra do brâmane” (Ryder 1925: 324-326)	Contos em gujarati	“Os três mentirosos” (Nayak s.d.: 43-46)	Outros contos	“Os quatro ribaldos” (conto português; Braga 1994b: 79-80)
		“O macaco e o crocodilo” (Ryder 1925: 381-388)		“A raça humana não tem valor” (Nayak s.d.: 186-191)		<div>“O Rei Macaco” (conto budista; Chalmers 1895: 142-143)</div> <div>“O lobo e o grou” (Esopo, versão de Braga 1994b: 275)</div>

O *Panchatantra* integra um conjunto de oitenta e sete contos tradicionais indianos. A obra foi originalmente registada em sânscrito, sendo a versão aqui analisada, uma tradução para a língua inglesa de Arthur W. Ryder (1925), que se apoia

numa recensão de 1199 de Purnabhadra – esta é a versão sânscrita mais longa do *Panchatantra* e a que é considerada a mais fiel ao texto em sânscrito. Curiosamente, existe também uma tradução desta obra em português, da autoria de Luís F. Pereira Gil, publicada pela editora Amigos do Livro, em 1975. Contudo, por ser uma tradução que se baseia numa versão mais curta da obra, que nem sequer especifica a língua de partida, optou-se pela análise do texto de Ryder (1925).

A escolha dos contos em gujarati (“Os três mentirosos” e “A raça humana não tem valor”) deve-se ao facto de se tratar de reescritas dos contos do *Panchatantra*, que contêm divergências significativas relativamente aos textos que adaptam. Os contos em gujarati não apresentam uma contextualização dialogal nem são incluídos dentro de outro(s) conto(s), tal como acontece no *Panchatantra*. Nestes (contos em gujarati), no final de cada conto, surge uma moral destacada, dirigida aos três narratários principais do *Panchatantra*, os jovens príncipes que Vishnu Sharma se encarrega de educar.

Relativamente ao conto budista, foi escolhido por se tratar de uma versão do conto “O macaco e o crocodilo” do *Panchatantra*, fazendo parte de um conjunto de textos também ancestrais, os *Contos Jataka* ou “Contos do Nascimento”, originalmente registados em páli (língua litúrgica indoeuropeia, criada por Sidarta Gautama, também conhecido por Buda Shakyamuni, o fundador do budismo, por volta do século V a.C., para redigir os seus sermões). A versão aqui analisada é a tradução do páli para o inglês, de Chalmers (1895), publicada por Cowell, E. B. (*The Jataka or Stories of the Buddha's Former Births*). Os contos referem acontecimentos relacionados com as várias reencarnações de Buda Shakyamuni (563 a.C. a 483 a.C.) enquanto procura atingir a perfeição através de Bodhisattva. Atingida a perfeição, Bodhisattva torna-se Buda e conta aos seus discípulos as várias histórias relacionadas com as suas sucessivas reencarnações (daí que sejam *contos do nascimento*). É esta a razão pela qual muitos dos contos integrados neste conjunto são fábulas, pois as reencarnações de Bodhisattva ocorrem frequentemente sob a forma de animais.

O conto português “Os quatro ribaldos” (Braga 1994b: 79-80), foi escolhido por apresentar uma situação muito semelhante à descrita no conto “A cabra do brâmane”

do *Panchatantra*, facto assinalado por Braga (1994b), segundo o qual “a redação mais antiga [deste conto] é a que vem no *Panchatantra*, liv. III, n.º 4: *O Brâmane e os Ladrões*” (Braga 1994b: 80).

A escolha de “O lobo e o grou” deve-se à sua semelhança, em termos avaliativos, com o conto do *Panchatantra* e com o conto gujarati. Esopo, um escravo que terá vivido entre 620 e 560 a.C., terá sido contemporâneo de Buda. Contudo, pensa-se que foi Esopo quem se inspirou em textos antigos como as *Jatakas*. A versão aqui analisada é a que se encontra em Braga (1994b:275).

Visto tratar-se de um trabalho realizado em língua portuguesa, tanto as citações do *Panchatantra* como as do conto budista (ambas em inglês), são feitas na língua inglesa, apresentando-se a respetiva tradução em nota de rodapé. Relativamente aos contos em gujarati, por se tratar de uma língua apenas conhecida de uma minoria, as citações foram registadas em português, transcrevendo-se, em nota de rodapé a versão original. Os contos analisados comparativamente encontram-se em anexo, sendo os contos em inglês e gujarati traduzidos por mim na íntegra.

Para além deste *corpus* de trabalho, na aplicação didática, são utilizados contos que, por se encontrarem incluídos nas atividades didáticas propostas, não se encontram em anexo. Na SD aplicada, são utilizados os seguintes contos: “A comadre Morte” (Braga 1994a), “O peixe e o cisne” (Niyamak 1980), “A cabra do brâmane” (Ryder 1925), “Os quatro ribaldos” (Braga 1994b), “A panela de barro e a de cobre” (Braga 1994b), “Tejo, Douro e Guadiana” (Braga 1994b), “Porque é que o fruto da árvore da maçã-de-elefante cai em março” (Beck et al. 1987), “O lobo e o grou” (Braga 1994b) e “O sonho do brâmane” (Nirmal s.d.). Nas propostas de atividades didáticas, são utilizados os seguintes contos: “O oleiro militante” (Ryder 1925), “D. Caio” (Braga 1994a), “A bilha de azeite” (Braga 1994b), “O brâmane sonhador” (Ryder 1925), “La laitière et le pot au lait” (La Fontaine 1991), “A cabra do brâmane” (Ryder 1925), “Os três mentirosos” (Nayak s.d.) e “O sonho do brâmane” (Nirmal s.d.).

Note-se que o facto de o *Panchatantra* se encontrar em inglês não impede a sua análise em termos de moralidade veiculada, visto o destaque ser dado às

estratégias avaliativas e à construção da moralidade, passíveis de ser analisadas independentemente da língua em que se encontram. O mesmo se passa relativamente ao conto budista (também em inglês) e aos contos em gujarati.

A aplicação didática dos contos analisados também não fica prejudicada pelo facto de se tratar de contos em língua estrangeira, uma vez que se encontram traduzidos para o português. Além do mais, os programas de Português contêm não apenas textos de autores portugueses e lusófonos, como também textos de autores estrangeiros, traduzidos em português, pelo que o único cuidado a ter será o de investir numa tradução cuidada dos textos a serem utilizados em sala de aula. A proposta de utilização destes contos (e eventualmente de outros contos inscritos em culturas diferentes) na aula de Português poderá até promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos – conhecendo a cultura o Outro, os alunos irão aceitar melhor os seus colegas *diferentes*. A existência, nas nossas escolas, de vários alunos provenientes de países estrangeiros, poderá ser um motivo de introdução de contos tradicionais multiculturais (indianos ou outros) nos programas de Português, podendo ser uma maneira de valorizar estes alunos e uma forma de dar resposta aos problemas relativos às diferenças culturais existentes nas escolas. Esta questão, colocada por Silva (2013) no seu trabalho sobre a diversidade cultural dos alunos, é debatida na Parte III, Secção I, a propósito da pertinência da utilização dos contos tradicionais multiculturais na aula de Português.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Secção I – Aspetos teóricos subjacentes à análise textual

Esta primeira secção refere os aspetos teóricos subjacentes à análise textual realizada, designadamente os trabalhos de Jean-Michel Adam relativos à Linguística Textual (2011a, 2011b), tendo ainda, para a análise da construção da moralidade, sido feita alusão aos trabalhos sobre as narrativas conversacionais, designadamente os estudos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), retomados por Morais (2010).

Adam (2011a) chama a atenção para a complexidade de um texto, o qual pode ser analisado à luz de vários níveis, um dos quais o das sequências prototípicas. Este autor (Adam 2011b) apresenta um estudo sobre os protótipos das sequências textuais, sendo um deles o protótipo da sequência narrativa, no qual a avaliação desempenha um papel primordial. A questão da avaliação é aqui também analisada à luz das dimensões textual/sequencial e discursivo-pragmática (Morais 2010).

Esta secção encontra-se dividida em dois capítulos:

- No Capítulo I, são abordadas as formas de organização textual segundo Adam (2011a, 2011b), sendo referidos os níveis de análise textual e a noção de sequências textuais prototípicas (dialogais, argumentativas, explicativas, descritivas e narrativas, com destaque para a sequência narrativa).
- No Capítulo II, é feita referência à introdução de enunciados narrativos em situação de interação oral, estudo que propõe uma análise das estratégias avaliativas e um modelo de análise que assenta nas dimensões textual/sequencial e discursivo-pragmática de um texto (Morais 2010).

1. Formas de organização textual (Adam 1992, 2011b)

A teorização sobre as sequências textuais feita por Adam (1992, 2011b) enquadra-se nos pressupostos teóricos subjacentes à Linguística Textual. Para definir esta área disciplinar desenvolvida por este autor (Adam 1992, 1999, 2008, 2011a), partimos da seguinte citação de Coutinho (2012), que nos situa o seu aparecimento:

Pode situar-se o aparecimento da Linguística do Texto no final dos anos cinquenta do século passado. Note-se como, em *Lingüística del texto*, Coseriu (2007: 85) reivindica ter já exposto a conceção da disciplina em 1957, no artigo “Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar” – onde distingue a linguística das línguas, centrada sobre o nível histórico do *falar*, da linguística do texto, preocupada com o nível particular do *falar* (Coseriu, 1987: 214). Com efeito, esta ocorrência da expressão terá antecedido a correspondente alemã, usada por Harald Weinrich em 1969 – como assinala Óscar Loureda Lamas (2007: 85, n.º 8), que edita e comenta a *Lingüística del texto* de Coseriu, recentemente republicada em Espanha.

Coutinho 2012:14

Coutinho (2012:14) faz notar que a área da Linguística do Texto recebeu um impulso decisivo em função de trabalhos desenvolvidos na Alemanha e na Holanda, nas décadas de 50, 60 e 70, observando que é incontornável, na perspetiva da Linguística Textual, o nome de Jean-Michel Adam, que tem vindo a substituir a designação de Linguística Textual pela de Análise Textual dos Discursos, o que realça a vertente da análise de textos.

Com efeito, numa conferência dada em 2010, “L’analyse textuelle des discours: entre grammaires de texte et analyse du discours”, Adam refere:

Je rattache l’analyse textuelle des discours (*désormais ATD*) au champ de la LT et à celui de l’AD, via la question centrale des genres de discours. Mes travaux visent à réintégrer les théories du texte dans les théories du discours.

Adam 2010: 5

Segundo o autor, a LT tem a tarefa de integrar os contributos dos trabalhos da linguística transfrástica numa teoria de “agencements d’énoncés/phrases au sein des textes” (Adam 2010:4).

Maingueneau ([1996]2009), por sua vez, fez notar que a delimitação do campo da LT é objeto de controvérsia:

“Certains lui donnent avant tout pour objet les phénomènes de cohésion, d’autres (Adam 1999), dans la lignée de M. Bakhtine, en s’orientant vers les problèmes de genres et de typologies des discours, sont très proches des perspectives de l’analyse du discours. D’autres encore, proches de la psychologie cognitive, s’intéressent aux stratégies auxquelles recourent le locuteur pour planifier son énonciation et le destinataire pour construire pas à pas la cohérence.”

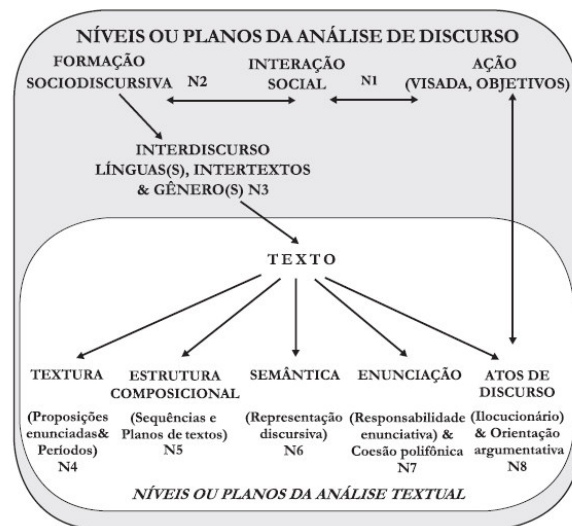
Maingueneau [1996]2009: 125

Adam (2010) considera que a LT estuda o que têm em comum diferentes textos, pelo que é necessário dar especial atenção à questão dos géneros textuais, aspeto que também é estudado no âmbito da Análise do Discurso (AD). No âmbito desta disciplina, Adam (2012) refere vários níveis de análise que a seguir se apresentam.

1.1. Níveis de análise textual (Adam 1992, 2011a, 2012)

No seu modelo teórico, Adam (2012) distingue oito níveis de análise, apresentadas no esquema que se segue:

Esquema 1 – Níveis ou planos da AD (Adam 2012)



Adam 2012:193

Adam (2012) considera que as teorias que se têm desenvolvido acerca da análise de texto são parciais. Assim, por exemplo, a teoria dos atos de linguagem incide apenas sobre o nível 8 (N8); a teoria dos géneros incide essencialmente sobre o nível 3 (N3); a teoria das sequências incide sobre o nível 5 (N5); e assim por diante.

Segundo este autor, sendo o texto um objeto de estudo em si complexo, torna-se necessário distinguir momentos de análise e de teorização. Para Adam (2012), cada nível constitui um momento de análise, podendo um texto ser descrito a partir de um só nível. Contudo, nesse caso, deve-se ter em conta que estamos perante uma análise parcial de um objeto de estudo bastante complexo.

Conforme acima referido, este autor irá desenvolver estudos que incidem sobre o nível 5 (N5) da estrutura composicional de um texto, relativo aos Planos de Texto e Sequências Textuais. Uma vez que a análise efetuada na secção seguinte incide em grande parte sobre este nível de análise, valerá a pena apresentar aqui o estudo de Adam (1992, 2011b).

1.2. A noção de sequência textual em Adam (1992, 2011b)

A noção de sequências textuais presente em Adam (1992, 2011b) toma como ponto de partida o conceito de macroproposição que, por sua vez, tem como base, conforme relembra Coutinho (2011), os estudos de Van Dijk (1980; 1978-1983), autor que apresenta a noção de *macroestruturas semânticas*, “(...) estruturas globais de ordem semântica, relativas ao conteúdo da informação” (Coutinho 2011:192). A macroproposição será, então, uma reformulação do conteúdo semântico de um texto.

Adam (2011b) refere que a sequência é uma estrutura relacional pré-formatada que se acrescenta às unidades sintáticas mais estreitas, que são as frases, e mais largas, os períodos, formando um esquema de texto que se situa algures entre a estruturação frásica e periódica das proposições e a estrutura macrotextual dos planos de texto. Estas estruturas pré-formatadas agrupam, de forma ordenada, proposições, pelo que constituem “unités textuelles complexes, composées d’un nombre défini de paquets de propositions de base: les *macropropositions*.” (Adam 2011b:44). Dito de outro modo, as macroproposições encontram-se ligadas a outras (macroproposições) do mesmo tipo, formando uma sequência. Nesta unidade semântica complexa que é a sequência, as macroproposições apenas fazem sentido por se encontrarem

interligadas entre si. Isto significa que uma sequência é uma entidade autónoma, com uma organização interna própria e apenas faz sentido quando integrada no todo que é o texto. As sequências podem ser narrativas, dialogais, argumentativas, explicativas e descritivas, tendo todas elas uma organização linear obrigatória, à exceção das descritivas que se organizam segundo uma ordem hierárquica ou vertical, pelo que as operações discursivas que se encontram na base da descrição dificilmente podem ser resumidas num esquema, tornando este último protótipo textual diferente dos restantes.

Na sua obra *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Adam (2011a) propõe uma abordagem do texto tendo em conta diferentes planos de organização textual, sendo o texto definido como uma estrutura composta por sequências. Um texto T pode comportar um número *n* de sequências completas ou elípticas. Assim, um conjunto de proposições forma uma unidade superior, a macroproposição. Esta, por sua vez, é constituinte da sequência que, por seu turno, faz parte de um todo que é o texto. Para se fazer uma abordagem da sequencialidade textual é necessário reconhecer este carácter hierárquico das proposições que se integram em macroproposições que, por sua vez, fazem parte de um todo textual, a saber a unidade de nível hierárquico superior.

A análise das sequências textuais deve ter em conta que um texto é uma estrutura hierárquica complexa que compreende *n* sequências, elípticas ou completas, que poderão ter o mesmo formato ou não. As sequências podem estar coordenadas e dispostas em sucessão (S1 + S2 + S3...), alternadas (com montagem em paralelo: [S1... S2...[S1 cont. [S2 cont... S1 fim] S2 fim]), ou encaixadas/inseridas noutras ([S1... [S2]...S1]); quando o texto é ambíguo, é necessário recorrer à sequência dominante para determinar qual o tipo sequencial do texto – nesse caso, pode ser levada em conta a sequência envolvente, a que abre e fecha o texto, a sequência que ocorre mais vezes, ou a que resume o texto. Para ilustrar este aspeto, é-nos dado o exemplo da fábula de La Fontaine:

[...] une fable comme « Le Loup et l'Agneau » est définie comme narrative d'abord en raison du genre de la fable et ensuite parce que le récit encadre le long dialogue entre les deux protagonistes. Quantitativement, le

dialogue l'emporte, mais le type encadrant narratif découle de l'appartenance du texte au genre de la fable.

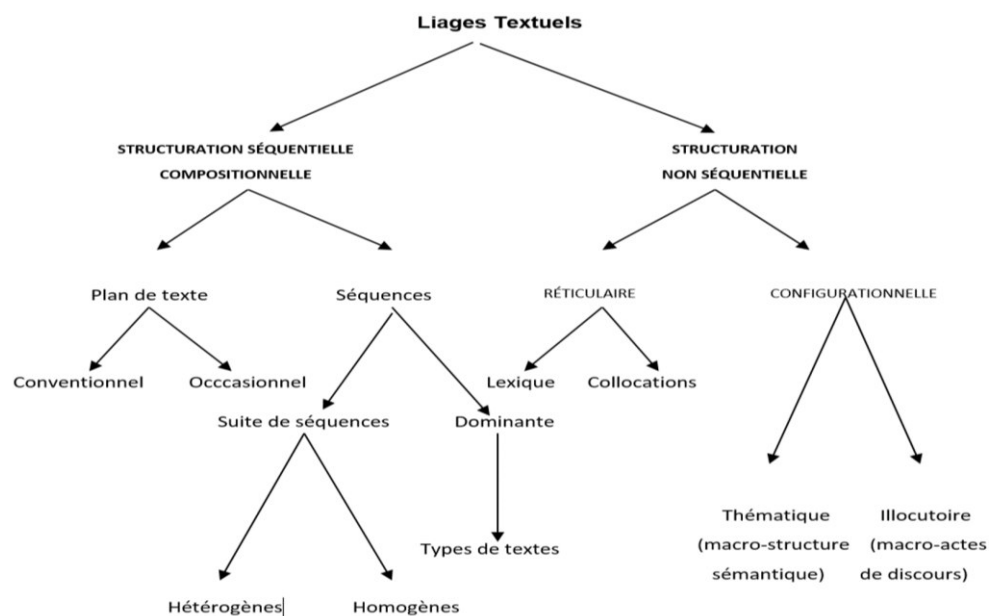
Adam 2011b: 267

O autor refere ainda que os géneros *conto* e *fábula* podem ser considerados narrativos, se considerarmos o tipo sequencial narrativo como englobante, podendo, contudo, ser considerados argumentativos, se tivermos em conta o enquadramento argumentativo existente na máxima e na moral.

Adam (2011b) foca ainda a questão de textos que podem ser analisados em termos de estrutura não sequencial – é o caso das estruturas reticular e configuracional. A primeira (reticular) tem a ver com as repetições ou colocações de lexemas que contribuem para a apreensão do sentido global do texto. Relativamente à segunda (configuracional), Adam (2011b) chama a atenção para o facto de os textos poderem ser resumidos por um título, quer fornecido pelo produtor, quer deduzido pelo próprio leitor/ouvinte, podendo ainda ser apreendidos a partir do macroato ilocutório pelo qual se regem – contar, descrever, explicar e argumentar.

A complexidade da organização textual pode ser resumida através do seguinte esquema:

Esquema 2 – Organização Textual (Adam 2011a)



Adam 2011a: 204

No que toca as sequências textuais, Adam (2011b) apresenta cinco protótipos (de sequências textuais).

1.3. Os protótipos das sequências textuais segundo Adam (1992, 2011b)

Segundo Adam (1992, 2011b), por serem complexos, os textos integram sequências diversas (explicativa, descritiva, dialogal, argumentativa e narrativa) que a seguir se apresentam.¹

1.3.1. A sequência explicativa

Relativamente à sequência explicativa, Adam (2011b), com base em Grize (1981), constata a diferença entre explicação e justificação, dizendo que a primeira diz respeito à explicação de factos (“de re”) enquanto a segunda tem a ver com a explicação do que foi dito (“de dicto”). Ainda com base em Grize (1981), Adam (2011b) refere que o fenómeno a explicar deve ser incontestável, sendo um dado adquirido e incidindo sobre algo incompleto. Além disso, aquele que explica encontra-se em condições de o fazer, devendo o interlocutor reconhecer nele capacidades cognitivas desejáveis para dar a explicação. Adam (2011b) alude ainda a Borel (1981), para quem a delimitação das sequências explicativas é problemática, na medida em que se opera a vários níveis, exteriores e interiores ao texto, que se prendem com o facto de se reconhecer, ou não, a autoridade e a credibilidade do locutor, que deverá ser imparcial e objetivo, e com o próprio facto a explicar. No interior do texto explicativo, surgem conectores como “porque”, que marcam a sequência explicativa, verificando-se ainda a ocorrência de metatermos como “explicar”, “causa”, “razão”, etc., girando a explicação à volta de construções do tipo “É PORQUE [q] QUE [p]”, “[p] E É POR ISSO

¹¹ A análise do *Panchatantra* revela que, por vezes, um conto inclui vários protótipos textuais.

[q]”, “[p] PORQUE [q]” e/ou “PORQUE [q] EIS PORQUE [p]. Adam (2011b) apresenta o seguinte esquema para a sequência explicativa:

Esquema 3 – Sequência explicativa (Adam 2011b)

0.	Macroproposition explicative 0	Schématization initiale
1. POURQUOI X? (ou COMMENT ?)	Macroproposition explicative 1	Problème (question)
2. PARCE QUE	Macroproposition explicative 2	Explication (réponse)
3.	Macroproposition explicative 3	Ratification-évaluation

Adam 2011b:171

O primeiro operador [PORQUE É QUE] introduz a primeira macroproposição (P.expl.1) e o segundo operador [PORQUE] apresenta a segunda macroproposição (P.expl.2). Geralmente, surge ainda uma terceira macroproposição (P.expl.3), que poderá estar elidida. O conjunto é precedido por uma descrição que corresponde à esquematização inicial (P.expl.0) e que se destina a apresentar o objeto problemático que tematiza a primeira macroproposição. Adam (2011b) reformula, deste modo, o esquema apresentado em 1987 (Adam 1987:72), uma vez que leva em linha de conta a esquematização inicial facultativa referida por Grize (1990: 107).

Referindo Borel (1981), Adam acrescenta que o recurso à explicação permite ao locutor distanciar-se do seu discurso, no qual o sujeito que explica se apresenta como uma simples testemunha e não enquanto agente da ação. Finalmente, é necessário ter em conta a heterogeneidade textual, pelo que muitas vezes um texto explicativo pode conter características de narrativa – é o caso dos contos etiológicos ou os contos em “porquê”.

1.3.2. A sequência descritiva

Segundo Adam (2011b), a descrição é considerada pejorativamente como uma sobreposição de imagens, uma enumeração, algo que é anárquico sem ordem nem limites, uma composição desordenada sem início, meio e fim, em que os elementos são enumerados por uma ordem facultativa, com uma extensão também facultativa, não tendo uma estrutura pré-formatada específica que determine a ordem pela qual as macroproposições que a compõem devem surgir no texto. Podendo referir-se tanto

ao mundo inanimado como às personagens, a descrição introduz uma quebra no texto, sendo responsável pela sua heterogeneidade. Esta (aparente) desordem é, porém, contestada por autores como Vapereau (1876: 614), para quem a descrição não é um simples ornamento sem razão de ser, mas um recurso adicional de que o escritor se serve para esclarecer alguns aspetos relativos às personagens e às suas ações, perspectiva que, segundo Adam (2011b), indica que a descrição acaba por servir uma orientação argumentativa, que resulta da lógica da sua inserção num determinado texto, seja ele narrativo, argumentativo ou outro.

Com base em Fontanier [1821(1977)], Adam (2011b:66), sistematiza os vários objetos passíveis de ser descritos: topografia (descrição de um lugar), cronografia (relativa ao tempo), prosopografia (relativa à figura, corpo, traços, qualidades físicas ou movimentos de um ser animado, real ou irreal), etopeia (descrição dos costumes, vícios, virtudes, talentos, defeitos, qualidades morais boas ou más de uma personagem real ou fictícia), retrato (descrição física ou psicológica de um ser animado, real ou fictício), paralelo (através do qual se estabelece uma comparação entre dois objetos) e quadro (trata-se de uma descrição viva e animada de paixões, ações, acontecimentos ou fenómenos físicos ou morais, que pode ser considerada hipotipose, quando a sua vivacidade e energia resultam no estilo).

Visto que a descrição, ao contrário das restantes sequências textuais, não tem uma estrutura interna específica, devemos falar em *operações*, que fazem com que as proposições descritivas se agrupem em períodos, e não em macroproposições ordenadas, como acontece com as outras sequências. Adam refere quatro macro-operações básicas que servem a descrição: tematização, aspetualização, relação e expansão por subtematização. As operações de tematização podem ser de pré-tematização ou *ancrage*, quando o tema a predicar surge no início da sequência, de pós-tematização ou afetação, quando o tema a predicar surge no final da sequência, ou de retematização ou reformulação, quando a predicação é feita no início e no fim, sendo feita uma reformulação, modificando-se o tema-título inicial. As operações de aspetualização consistem na divisão do tema em partes (fragmentação ou partição) e na predicação do tema (qualificação ou atribuição de propriedades). É

por meio destas operações que se pode discernir a orientação argumentativa contida, ou não, numa descrição. Quanto às operações de relação podem ser de contiguidade, quando se localiza o objeto do discurso num tempo, coletivo ou individual, ou num espaço, ou de comparação/analogia, quando o objeto descrito é referenciado comparativamente com outros objetos descritos. A operação de expansão por subtematização é a que é responsável pelo desenvolvimento da descrição, quando uma parte da aspetualização serve de base para uma nova proposição. No quadro abaixo é feita uma síntese das macro-operações subjacentes à descrição:

Quadro 1 – Macro-operações subjacentes à descrição

MACRO-OPERAÇÕES SUBJACENTES À DESCRIÇÃO	
Tematização	Pré-tematização ou <i>ancrage</i> (o tema a predicar surge no início da sequência)
	Pós-tematização ou <i>afetação</i> (o tema a predicar surge no fim da sequência)
	Retematização (o tema a predicar surge no início e no fim da sequência - reformulação)
Aspetualização	Fragmentação ou <i>partição</i> (divisão do tema em partes)
	Predicação (atribuição de propriedades – organização argumentativa)
Relação	Contiguidade (localização num tempo ou espaço)
	Comparação/analogia (comparação com outros objetos descritos)
Expansão por subtematização	Uma parte da aspetualização serve de base para uma nova proposição.

Quadro elaborado com base em Adam 2011b

1.3.3. A sequência dialogal

Adam (2011b) refere que, quando se estuda a sequência dialogal, predomina uma sensação de desordem e heterogeneidade. Contudo, o diálogo é tão heterogéneo quanto o *récit*, com as suas sequências descritivas, dialogais e explicativas.

Com base em estudos anteriores sobre o diálogo e a conversação, Adam (2011b) refere que esta última é, por definição, poligerada, sendo, contudo, necessário fazer a distinção entre, por um lado, uma sucessão de réplicas e, por outro, a presença de várias vozes no meio de uma mesma intervenção monologal (estrutura polifónica do discurso, que se opõe à estrutura diafónica, em que o enunciador retoma e

reinterpreta, no seu próprio discurso, intervenções atribuíveis ao seu interlocutor). Para que haja conversação, por muito desacordo que se gere, tem de haver cooperação na produção de uma unidade identificável que contém um início e um fim – este princípio de co-construção, que implica uma realização interativa, encontra-se subjacente aos trabalhos recentes sobre a conversação.

Conforme Adam (2011b: 188), “Dialogue et conversation sont généralement synonymes et l’on parle d’*analyse conversationnelle* en général”, sendo, contudo, preferível dizer que o diálogo e a conversação representam dois pontos de vista sobre a fala alternada. Para este autor (Adam 2011b), a conversação deve ser colocada no mesmo plano que o debate, a entrevista ou a conversa telefónica. Quanto ao diálogo, é

“une unité de composition textuelle, une forme particulière d’enchaînement polygéré d’énoncés à l’oral et une représentation d’énoncés comme polygérés à l’écrit.”

Adam 2011b:188

Esta forma de textualização foi relegada quando o diálogo filosófico da Antiguidade deixou de estar na moda.

Adam (2011b:189) refere ainda Antoine Gombaud, o cavaleiro de Méré (1677), que salienta a característica social da conversa, referindo o seu carácter lúdico, já que aquele que fala gosta que os outros se sintam felizes com a sua conversa. Refere-se ainda a questão da *face* que o interlocutor não deve perder, pelo que o locutor deverá zelar pela preservação da face do(s) seu(s) interlocutor(es). Para além disso, a conversação deve ter presente o consenso – presente sobretudo na conversação oral, mas ausente do diálogo.

Adam (2011b) aponta para quatro tipos de diálogo que passam ao lado da maior parte dos conversacionalistas, mas que foram anotados por Jean-François Marmontel (1787). Assim, um primeiro tipo é aquele em que os interlocutores se abandonam aos movimentos da sua alma (caso em que há ausência de violência e/ou paixões). No segundo tipo de diálogo, os interlocutores têm um objetivo comum ou segredos que partilham. Um terceiro tipo é o diálogo em que um dos interlocutores tem algum projeto ou sentimento que pretende passar ao seu interlocutor (neste caso,

um dos locutores tem um papel passivo). No quarto caso, os interlocutores têm pontos de vista, ideias ou sentimentos em conflito.

Ainda segundo Adam (2011b), a descrição da sequência dialogal deve ter em conta de que se trata de uma sequência que, mais do que as restantes, se encontra sujeita a elipses. As unidades de análise aqui são as sequências e os turnos de fala. O texto dialogal pressupõe uma interação, podendo ser definido em termos de estrutura hierárquica de sequências, que se manifestam em *trocas conversacionais (échanges)*. Existem dois tipos de sequências – as fáticas e as transacionais. As primeiras são geralmente de abertura e fechamento, sendo fortemente ritualizadas e claramente estruturadas – dependendo das sociedades, podem ser mais curtas ou mais longas, existindo diálogos inteiros cujo objetivo é o de prolongar uma conversação. As sequências transacionais constituem o corpo da interação, estando o seu início muitas vezes integrado na sequência fática de abertura e cujo fim se anuncia com o início das saudações finais. Contudo, muitas das vezes, a sequência transacional termina com a mudança de tema. Ainda que as trocas sejam unidades constitutivas do diálogo, um gesto pode, por vezes, substituir uma troca. É ainda frequente um interlocutor comentar um encadeamento em vez de lhe responder. Pode ainda acontecer que a intervenção de um interlocutor se estenda e seja constituída por uma narrativa completa ou por uma sequência explicativa encaixada num determinado momento da troca em curso.

A argumentação, *lato sensu*, a que se integra no nível 8 do Esquema 1 acima apresentado, pode também encontrar-se presente numa sequência dialogal. Por outro lado, muitas estruturas dialogais podem integrar estruturas argumentativas, através da utilização de conectores argumentativos. Para ilustrar este aspeto, Adam (2011b) refere a inserção do diálogo na narrativa e, a partir de uma análise da fábula “O lobo e o cordeiro”, salienta o diálogo erístico, através do qual o lobo vence a argumentação contra o cordeiro, revelando o universo bárbaro do texto.

1.3.4. A sequência argumentativa

Antes de mais, Adam (2011b:129) adverte que não se deve confundir sequência argumentativa com a argumentação em geral, podendo esta última ser uma função da linguagem. Quando se fala, faz-se alusão a um mundo fictício ou real, construindo-se uma representação que é partilhada com um interlocutor ou ouvinte, pretendendo o enunciador que o interlocutor/ouvinte adira à sua tese. A noção geral de argumentação pode ser abordada quer ao nível do discurso e da interação social, quer ao nível da organização pragmática da textualidade. Definindo a argumentação como a construção de uma representação discursiva que visa alterar a representação que o interlocutor tem de determinado objeto, pode-se pensar no objetivo argumentativo em termos ilocutórios (nível 8 do Esquema 1 acima apresentado). Contudo, se a argumentação for considerada como uma forma de composição textual, situamo-nos ao nível da estrutura composicional de um texto (nível 5 do mesmo esquema). É relativamente a esta última (argumentação enquanto composição textual) que Adam (2011b: 129-155) apresenta um protótipo de sequência textual.

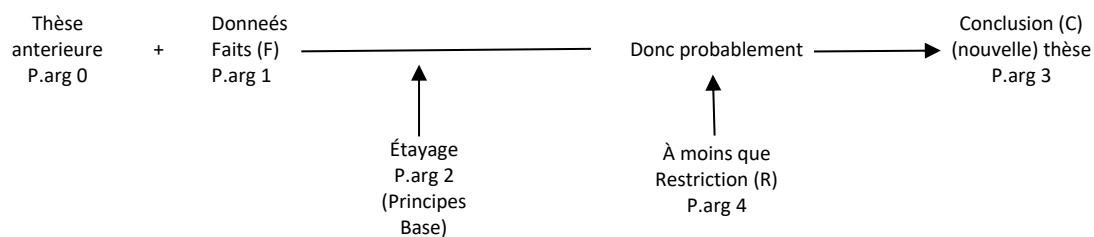
Conforme Adam (2011b), certas sequências de proposições podem ser reinterpretadas em termos argumentativos de acordo com a relação dos argumentos/razões com a conclusão, encontrando-se esses elementos interligados, uma vez que não pode haver dados sem conclusão e vice-versa. Isto quer dizer que a sequência [*Dados > Conclusão*] forma uma unidade argumentativa de base. Este modelo reduzido do movimento argumentativo, [*Dados > Conclusão*], encontra-se na base da indução [*Se p ENTÃO q*] ou do silogismo [*dados (premissas maior e menor) > conclusão*]. O discurso, geralmente, utiliza antes o entimema, pois nem sempre formulamos todas as premissas de um raciocínio lógico.

Para Adam (2011b), a ordem do raciocínio lógico pode ser *progressiva* [*dados > [inferência] > conclusão*] ou *regressiva* [*conclusão > [inferência] > dados*]. Na ordem progressiva, [é1 > PORTANTO > é2], o enunciado linguístico é paralelo ao movimento do raciocínio – é retirada uma conclusão do que foi anteriormente dito. Na ordem regressiva, [é1 > PORQUE > é2], o movimento é inverso – justifica-se uma afirmação

que precede textualmente. Assim, enquanto a ordem progressiva visa fazer chegar a uma conclusão, a ordem regressiva é utilizada quando se pretende provar algo ou dar alguma explicação. No discurso oral, a ordem preferida é, geralmente, a regressiva. Adam (2011b) refere que enquanto Aristóteles (1858) apenas falava no texto/discurso, já Perelman (1983) chamava a atenção para fatores contextuais, tais como a representação que o ouvinte tem do locutor, bem como a sua capacidade de fazer com que o outro adira à sua argumentação.

Relembrando as propostas de Toulmin (2003) e de Grize (1996), Adam (2011b) propõe o seguinte esquema para a sequência argumentativa:

Esquema 4 – Sequência argumentativa (Adam 2011b)



Adam 2011b:146

Sempre que há refutação, este esquema básico com três macroproposições (P.arg 1, P.arg 2 e P.arg 3) apoia-se em P.arg. 0. A sequência argumentativa, ao contrário da narrativa, não exige que haja uma ordem linear das macroproposições, pelo que a nova tese pode surgir no início e ser retomada, ou não, por uma conclusão que a reforça no final da sequência; a tese anterior (P.arg 0) pode estar subentendida. O esquema apresentado comporta dois níveis: o justificativo (P.arg1 + P.arg2 + P.arg3), em que a estratégia argumentativa é dominada pelos conhecimentos reportados, e o nível dialógico ou contra-argumentativo, em que a argumentação é negociada com um contra-argumento de um locutor real ou potencial. Neste caso, a estratégia argumentativa visa uma transformação dos conhecimentos.

1.3.5. A sequência narrativa

Adam (1992, 2011b) chama a atenção para o facto de a narrativa ter sido a unidade temática mais estudada pela retórica e pela narratologia moderna. Este autor constrói o seu protótipo de sequência narrativa com base em noções avançadas por autores como Aristóteles (1858), Sartre ([1947]1943), Claude Bremond (1966 e 1973), Labov e Waletzky (1967), Labov (1972) e Paul Ricoeur (1986), entre outros.

Num artigo sobre a história da sequência narrativa, Adam (“The narrative sequence: history of a concept and a research area”, s.d.) refere que o estudo da narrativa remonta à Antiguidade. Com efeito, já Aristóteles se referira à narrativa enquanto uma *ação simples, inteira e completa*, definição que lhe permite distinguir *narrativas* de *composições históricas*, já que estas, ao contrário do que acontece com a narrativa, não apresentam uma ação única, mas um período de tempo único. Aristóteles refere ainda que, numa sequência de acontecimentos, pode ocorrer *uma alteração de má sorte para boa sorte ou do bom para o mau*. Ainda neste artigo, Adam alude a Tomashevsky (1965), segundo o qual, para se poder continuar uma história, um motivo dinâmico destrói a situação pacífica inicial. O curso da história é, assim, determinado pela natureza destes motivos, que Tomashevsky (1965: 72) designa de *exciting force*, sendo toda a intriga redutível aos vários motivos que determinam o conflito básico introduzido pelo nó. O movimento que vai de uma situação para a outra e que provoca uma alteração é a peripécia.

Noutros estudos, o autor (Adam 2011c:46) refere uma outra perspetiva da narrativa, salientando o poder que esta exerce sobre as pessoas, destacando o estudo de Bronislaw Malinowski, fundador da antropologia moderna, que se destaca pela sua teoria etnográfica da linguagem com a publicação, em 1922, de *Les argonautes du Pacifique*² e, em 1935, de *Les jardins du corail*³. Malinowski (1922, 1935) refere a força

² O livro refere a *kula*, um sistema codificado de trocas simbólicas entre as tribos que unem a população destas ilhas. Embora estimulem a economia, estas trocas não têm uma finalidade económica, promovendo, contudo, um acordo tácito que garante a hospitalidade e a proteção mútuas.

³ Aquando da I Guerra Mundial, Malinowski encontra-se em contacto com a tribo Trobriand, adquirindo conhecimentos privilegiados sobre a sua língua e costumes. Este livro, sobre os habitantes das ilhas Trobriand, analisa a economia tribal bem como a organização da vida social, a mitologia e os rituais, sendo um contributo valioso para a teoria etnográfica da linguagem.

e o poder que a narrativa adquire entre as tribos de Trobriand, tendo a função de veicular valores económicos e costumes que reforçam a moral da tribo, devendo cada enunciado ser interpretado em situação. Esta conceção do poder da narrativa existente nos Trobriand é ainda referida quer por Michel Clévenot (1976), a propósito da Bíblia, quer por Louis Marin (1978), a propósito de Luís XIV – ambos provam que o poder encomenda a narrativa aos seus escrivãos/escribas.

Para se entender a razão de ser e a importância do estudo de Adam (1992, 2011b), valerá a pena relembrar algumas das principais teorizações relativas à narrativa, anteriores às propostas de Adam (2011b).

Estudos anteriores a Adam

No domínio da antropologia, no âmbito da descrição das estruturas relativas às manifestações culturais da sociedade, Claude Lévi-Strauss (1958) desenvolveu, em *Antropologia Estrutural*, uma nova teoria acerca do mito, considerando que este representa temas cujas variações foram pronunciadas através de inúmeras narrativas que contêm estruturas constantes, básicas e universais, por meio das quais têm sido explicados. Lévi-Strauss entende os mitos como narrativas com linguagens próprias, podendo ser divididos em elementos intitulados “mitemas”. Desta forma, surge uma espécie de gramática da narrativa, com um conjunto de regras.

Mais ou menos por volta dos anos 70, é traduzido, na Europa, o livro de Propp, *a Morfologia do Conto Maravilhoso*, escrito em 1928. Neste seu trabalho, Propp faz um estudo do conto, tomando como *corpus* 100 contos maravilhosos russos, de Affanassiev. O trabalho, que incide sobre a estrutura do conto, revela uma preocupação linguística, visto enquadrar-se no formalismo russo, tendo influenciado o estruturalismo e investigadores de todo o mundo, após a publicação da obra em língua inglesa, em 1958. Propp descreve as partes que constituem o conto e, a partir de unidades narrativas mínimas, consegue identificar trinta e uma funções constantes no conto maravilhoso. Começando por explicar que *morfologia* significa o estudo de formas, Propp ([1928]1978) refere que estuda, nesta obra, as partes constituintes de um todo e as relações que essas partes têm entre si:

Podemos chamar conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, a qualquer desenrolar de ação que parte de uma malfeitoria ou de uma falta (*a*), e que passa por funções intermédias para ir acabar em casamento (*W*) ou em outras funções utilizadas como desfecho. A função-limite pode ser a recompensa (*F*), alcançar o objetivo da demanda ou, de uma maneira geral, a reparação da malfeitoria (*K*), o socorro e a salvação durante a perseguição (*Rs*), etc. Chamamos a este desenrolar uma *sequência*. Cada nova malfeitoria ou prejuízo, cada nova falta dá lugar a uma nova sequência.

Propp [1928]1978: 144

Os mecanismos por detrás dos contos folclóricos incidem, segundo o mesmo autor, sobre a *forma* dos contos de magia, as *transformações ocorridas* entre os contos (que geravam novos contos) e as suas *origens*.

Propp ([1928]1978) identifica ainda cinco categorias de elementos que definem a construção do conto, a saber, as *funções das personagens*, os *elementos de união*, as *motivações das personagens*, as *formas de entrada em cena das personagens* e os *elementos atributivos ou acessórios*. A partir destas cinco categorias, são indicados seis estágios de evolução da narrativa e delimitadas sete esferas de personagens e trinta e uma funções das personagens, funções essas que se encontram agrupadas segundo a sua esfera de ação. As esferas de ação (o Agressor, o que faz mal; o Doador, o que dá o objeto mágico ao herói; o Auxiliar, o que ajuda o herói no seu percurso; a Princesa e o Pai, sendo que este último não tem forçosamente de ser o Rei; o Mandador, aquele que manda; o Herói; o Falso Herói) não têm a ver com as personagens em si, mas com *categorias de personagens*, isto é, com o *papel* que as personagens desempenham no enredo.

Ainda segundo Propp ([1928]1978), no conto maravilhoso há grandezas constantes (as categorias e as funções que as personagens desempenham) e grandezas variáveis (os nomes e os atributos das personagens). Esta característica do conto maravilhoso permite estudar os contos a partir das funções das personagens, uma vez que o que interessa é saber *o que é realizado* e não *por quem* ou *como*, já que as partes constituintes de um conto podem ser transportadas para um outro, sem qualquer alteração, facto que explica por que razão o conto maravilhoso é tão variado, apesar da sua repetibilidade. Por *função*, o autor entende o procedimento de uma personagem, definido de acordo com a sua importância para o desenvolvimento da ação. As funções são elementos constantes e formam a base do conto. Cada função

pode possuir ou não variantes próprias. Os contos podem não conter todas as funções, contudo, apresentam sempre uma sequência idêntica⁴. O autor não apenas define cada função, como a representa por um símbolo, o que lhe permite comparar, de modo esquemático, a construção do conto. No quadro 2 encontram-se as trinta e uma funções de Propp.

Quadro 2 – As trinta e uma funções de Propp

Função		Síntese da função
1	Afastamento	Um dos membros da família afasta-se de casa
2	Interdição	Ao herói impõe-se uma interdição
3	Transgressão	A interdição é transgredida
4	Interrogação	O agressor tenta obter informações
5	Informação	O agressor recebe informações sobre a sua vítima
6	Engano	O agressor tenta enganar a sua vítima para se apoderar dela ou dos seus bens
7	Cumplicidade	A vítima deixa-se enganar e ajuda assim o seu inimigo sem o saber
8	Malfeitoria	O agressor faz mal a um dos membros da família (do herói)
8-A	Falta	Falta qualquer coisa a um dos membros da família; um dos membros da família deseja possuir qualquer coisa
9	Mediação, momento de transição	A notícia da malfeitoria ou da falta é divulgada, dirige-se ao herói um pedido ou uma ordem; este é enviado em expedição ou deixa-se que parta de sua livre vontade
10	Início da ação contrária	O herói-que-demanda aceita ou decide agir
11	Partida	O herói deixa a casa
12	Primeira função do doador	O herói passa por uma prova, um questionário, um ataque, etc., que o preparam para o recebimento de um objeto ou de um auxiliar mágico
13	Reação do herói	O herói reage às ações do futuro doador
14	Receção do objeto mágico	O objeto mágico é posto à disposição do herói
15	Deslocação no espaço entre dois reinos, viagem com um guia	O herói é transportado, conduzido ou levado perto do local onde se encontra o objetivo da sua demanda
16	Combate	O herói e o seu agressor defrontam-se em combate
17	Marca	O herói recebe uma marca
18	Vitória	O agressor é vencido
19	Reparação	A malfeitoria inicial ou a falta são reparadas
20	Volta	O herói volta
21	Perseguição	O herói é perseguido
22	Socorro	O herói é socorrido
23	Chegada incógnito	O herói chega incógnito em casa ou a outro país
24	Pretensões	Um falso herói faz valer pretensões falsas
25	Tarefa difícil	Propõe-se ao herói uma tarefa difícil
26	Tarefa cumprida	A tarefa é cumprida
27	Reconhecimento	O herói é reconhecido
28	Descoberta	O falso herói ou o agressor, o mau, é desmascarado
29	Transfiguração	O herói recebe uma nova aparência
30	Punição	O falso herói ou o agressor é punido
31	Casamento	O herói casa-se e sobe ao trono

Quadro elaborado com base em Propp [1928]1978: 65-108

⁴ Note-se que, ainda que não a considere uma função, Propp fala da situação inicial, que considera um elemento morfológico importante no conto, e cujo objetivo é, segundo o autor, contextualizar o enredo.

Para além das funções e categorias, Propp ([1928]1978) refere ainda que os contos contêm elementos enriquecedores que funcionam quer como elementos de apoio, quer como elementos que preenchem lacunas. O autor classifica cada desenvolvimento narrativo de um conto como sendo uma sequência. Cada novo dano ou prejuízo, cada nova carência, gera uma nova sequência no conto. Um conto pode compreender uma ou várias sequências. Estas, por sua vez, podem aparecer uma após a outra ou entrelaçadas. Podemos ver que também Propp [1928]1978) fala de *sequências* dentro de uma narrativa. Contudo, este estudo, mais na linha do estruturalismo, não responde a todas as questões que a narrativa coloca.

O trabalho de Propp viria a tornar-se referência em vários domínios das ciências sociais e humanas. Dois anos após a publicação da *Morfologia do conto maravilhoso*, André Jolles [1930 (1976)], na linha do estruturalismo literário, refere que os contos tradicionais, tal como os mitos, são formas simples (*Einfache Formen*), que se opõem às formas artísticas, fruto do trabalho do artista. Referindo o problema da classificação do conto tradicional, Jolles ([1930]1976) faz um levantamento das várias designações que lhe são atribuídas (*Marchën, conte/conte de fées e fairy tale*), salientando ainda o contexto de produção e de transmissão deste texto, designadamente o seu carácter anónimo, e fazendo notar a simplicidade da linguagem utilizada.

Na literatura, alguns autores revelaram uma preocupação pela descrição estrutural da narrativa – Tzvetan Todorov (1969) analisa as cem histórias do *Decameron* de Bocaccio, ao mesmo tempo que constrói uma teoria sobre a narrativa. O autor reforça a tese de uma gramática universal da narrativa, apresentando as proposições como unidades inferiores da narrativa e considera as sequências como unidades superiores. Claude Brémond (1966, 1973) propõe, por sua vez, uma gramática da narrativa que assenta numa estrutura dicotómica: o narrador é sempre colocado perante duas hipóteses, tendo de escolher uma delas: “laisser aller la flèche ou la retenir, la laisser atteindre la cible ou faire qu'elle la manque” (1973:33).

Na semiótica, destacam-se outros investigadores, entre os quais Greimas (1966, 1966a),⁵ que considera que o objetivo da semiótica narrativa é procurar estruturas e componentes comuns, presentes em todos os *récits* do mundo, preterindo as variações genéricas e realizações textuais, consideradas variantes de invariantes. Em 1966, este autor publica a *Sémantique Structurale*, em que propõe um modelo composto por três pares de oposições binárias: sujeito/objeto, locutor/destinatário e ajudante/oponente. Segundo este autor, a narrativa é um todo significante podendo ser entendido em termos de estrutura de relações entre actantes. O seu quadrado semiótico apresenta a estrutura da significação, numa lógica de oposição e de contradição – por exemplo, para a oposição vida e morte, haverá a contradição não vida e não morte (donde o quadrado semiótico). Em 1970, Greimas irá publicar *Du sens*, em que reúne 14 artigos publicados entre 1966 e 1969, entre os quais “Éléments d’une grammaire narrative”, que contém a teoria narratológica proposta por este autor. A originalidade da obra deste autor reside no facto de não apenas tecer considerações metodológicas gerais, como também aplicar a sua metodologia a exemplos concretos.

Haroldo de Campos (1973), por sua vez, sustenta a tese de que, ao referir mitos e lendas indígenas, Mário de Andrade (1928) já teria a percepção da estrutura das narrativas populares, já que *Macunaíma* (Andrade 1928) apresenta alguma intertextualidade relativamente à *Morfologia do Conto* de Propp. Greimas e Todorov, juntamente com Gérard Genette (1972) e Barthes (1966), defendem que todas as narrativas possuem estruturas comuns, condição necessária para a fundação de qualquer teoria da narrativa. Genette (1972) estuda o texto de Proust (1913-1927) e estabelece os termos *discurso*, *história* e *narração*, referindo a ciência e a focalização do narrador e optando pelo termo *diegese*, primeiro para designar a história narrada pelo discurso do narrador e mais tarde para designar o universo espaço-temporal no qual se desenrola a história. Barthes (1966) distingue três níveis de descrição na narrativa: o nível das funções (segundo a conceção de Propp e Bremond), o das ações

⁵ Greimas publica, em 1966, a *Sémantique Structurale*. A originalidade desta obra reside no facto de o autor não apenas tecer considerações metodológicas gerais, como também aplicar a sua metodologia a exemplos concretos. Em 1970, este autor publica *Du sens* (1970), em que reúne 14 artigos publicados entre 1966 e 1969.

(tal como Greimas as concebe) e o da narração (que corresponde ao nível do discurso em Todorov). Estes três níveis encontram-se ligados entre si: uma função apenas faz sentido integrada numa ação, a qual, por sua vez, apenas faz sentido na medida em que é narrada num discurso com o seu próprio código.

Podemos ver pelo exposto que o estudo da narrativa privilegiou a coerência interna dos textos, tendo como objetivo descrever a sua gramaticalidade, relegando, de certo modo, tanto o contexto de enunciação como a pertinência pragmática. Segundo Adam (2011b:48), por volta dos anos 70, o estudo da narrativa deixa de se cingir à descrição da sua estrutura, contemplando também a totalidade da comunicação narrativa. É o que se pode ver, por exemplo, nos trabalhos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972). A estrutura interna da sequência narrativa apresentada por Adam (1992, 2011b) baseia-se em parte nos trabalhos destes autores, pelo que valerá a pena rever essas propostas teóricas, ainda que de uma forma muito sucinta.

Feito a propósito das narrativas orais, o estudo destes autores (Labov & Waletzky 1967; Labov 1972) apresenta seis elementos da estrutura interna da narrativa (Resumo, Orientação, Complicação, Avaliação, Resolução e Coda) que não necessitam de estar simultaneamente presentes. Labov (1972) refere que é a presença desses seis que torna uma narrativa completa, sendo, contudo, apenas a ação complicativa aquela que é essencial na narrativa.

O *Resumo* é opcional e refere uma espécie de síntese da narrativa a ser recontada, podendo ser constituído pelo próprio título do reconto. A *Orientação* especifica o tempo, o lugar e as personagens envolvidas na narrativa, tendo propriedades sintáticas específicas, uma vez que utiliza o *present continuous* (que corresponde ao pretérito imperfeito do indicativo), podendo ocorrer antes da *Complicação* e *Resolução*, ou integrada nesta(s), e podendo ocorrer no início ou num outro momento da narrativa, estando por vezes elidida, quando há conhecimentos comuns implícitos entre locutor e alocutário. A *Resolução* apresenta o resultado dos acontecimentos e retoma o equilíbrio inicial, encerrando a narrativa. A *Coda*, constituída por cláusulas que determinam o fechamento da narrativa, é um elemento

adicional, próprio da narrativa conversacional, pois encerra o relato, garantindo que a narrativa chegou ao fim, podendo ser opcional. A *Avaliação* consiste nos comentários e juízos de valor relativos à narrativa, podendo também ocorrer antes da *Complicação* e *Resolução* ou integrada nesta(s), sendo, geralmente, transversal a toda a narrativa.

Labov e Waletzky (1967:13) distinguem mesmo duas funções da narrativa – a referencial e a *avaliativa*. Labov (1972) refere que a avaliação pode ser externa, quando é explicitada sem ser integrada na ação, sendo constituída por apartes avaliativos sobre o acontecimento narrado – será o caso, por exemplo, da moral de uma história, que se destaca do resto do texto. Pode ainda ser interna ou encaixada, quando o locutor expõe um pensamento sobre algo que aconteceu consigo ou quando cita algo narrado por si, encontrando-se integrada na narrativa. A avaliação pode ainda encontrar-se suspensa, sempre que o locutor pretende chamar a atenção para determinada parte da narrativa.

A narrativa de acordo com a proposta de Adam (1992, 2011b)

Baseando-se em alguns dos estudos anteriores, Adam (1992, 2011b) formula um protótipo da sequência narrativa, que se apresenta a seguir.

Conforme Adam (1992, 2011b), para que haja narrativa (*récit*), é imprescindível que haja uma *sucessão mínima de acontecimentos* num tempo t e depois num tempo $t+n$, devendo os acontecimentos passar por alguma tensão. A *narrativa (récit)* será, assim, organizada em função da *Situação Final* que ocorre em $t+n$, temporalidade mínima cuja importância é também referida por Paul Ricoeur (1986), para quem tudo o que é narrado se desenrola ao longo de um tempo. A narrativa requer ainda *unidade temática*, isto é, a sucessão de acontecimentos deve dizer respeito a, pelo menos, um ator-Sujeito S , animado ou inanimado, que é colocado num tempo t e depois num tempo $t+n$. O autor chama a atenção para o facto de a unidade de ação ser referida por várias vezes por Aristóteles (1858), quando refere que o texto é *um todo*.

Partindo de uma citação de Ricoeur segundo o qual “La mise en intrigue consiste principalement dans la sélection et dans l’arrangement des événements et

des actions racontés, qui font de la fable une histoire “complète et entière”, ayant commencement, milieu et fin” (Ricoeur 1986: 13), Adam refere que « Ce qui est vrai de la fable entière (c’est-à-dire du Texte) est également vrai au niveau de l’unité qui retient notre attention: la séquence » (Adam 2011b : 105). Isto quer dizer que o protótipo da sequência narrativa apresentado por Adam (1992, 2011b) poderá também ser válido para um texto completo. Ou seja, ainda que se considere uma narrativa como um todo que integra várias sequências diferentes (por exemplo, sequências narrativas, descritivas, dialogais, etc.), a estrutura interna do *todo narrativo* deverá conter as mesmas partes que a sequência narrativa.

A narrativa deve ainda referir os *predicados transformados*, isto é, os predicados que caracterizavam o sujeito *S*, no instante *t*, devem ser referidos no instante *t+n*, dizendo-se o que lhes aconteceu. A transformação dos predicados ocorre ao longo de um *processo*, pelo que a narrativa não pode ser uma simples sucessão temporal de acontecimentos, tendo estes de passar por um *processo transformacional*, processo esse que é movido por alguma tensão, integrada no tempo. Adam (2011b) representa o processo transformacional, dominado pela *tensão* através do seguinte quadro:

Quadro 3 – Processo transformacional (Adam 2011b)

Situation Initiale	Transformation (<i>agie ou subie</i>)	Situation finale
AVANT «commencement»	PROCÈS «milieu»	APRÈS «fin»

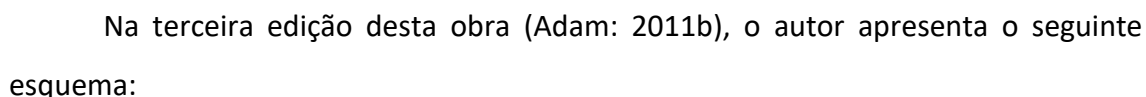
Adam 2011b:105

O processo transformacional pode ter ou não sucesso e comporta dois momentos: *m1*, antes do processo (ação iminente em «*t*») e *m5*, após o processo (execução recente, no tempo *t+n*). Estes dois momentos (*m1* e *m5*) correspondem aos dois momentos limítrofes da sequência narrativa, correspondendo à *Situação Inicial* e *Situação Final*. Relativamente ao processo, pode ser decomposto em três momentos: *m2*, que corresponde ao início do processo, *m3*, relativo ao desenrolar do processo, e *m4*, referente ao final do processo.

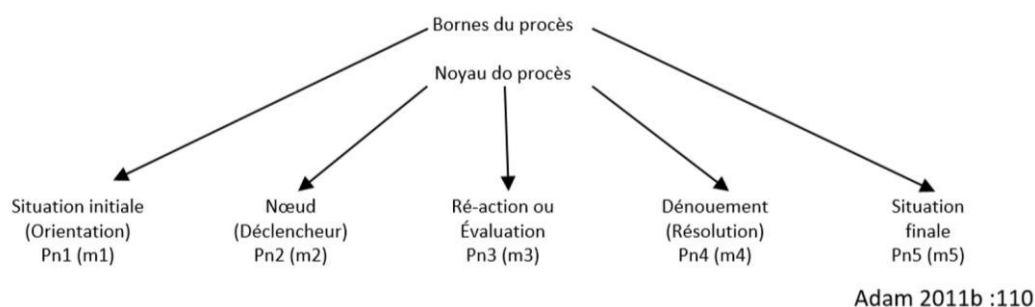
Pour passer de la simple suite linéaire et temporelle des moments (m1, m2, etc.) au récit proprement dit, il faut opérer une mise en intrigue, passer de la succession chronologique à la logique singulière du récit qui introduit une problématique par le biais de deux macro-propositions narratives – Nœud-Pn2 et Dénouement-Pn4 – extrêmement importantes, insérées entre la situation initiale et le début du procès (Pn1) et entre le procès et la situation finale (Pn5).

Esta *criação da intriga (mise en intrigue)* é, assim, crucial para que um determinado texto seja considerado uma narrativa e não uma simples enumeração de acontecimentos. Finalmente, mesmo quando todos os factos estão estabelecidos, existe o problema da sua interpretação, sendo a *avaliação* a parte mais importante da narrativa.

Esquema 5 – Sequência narrativa (Adam 1992)



Esquema 6 – Sequência narrativa (Adam 2011b)

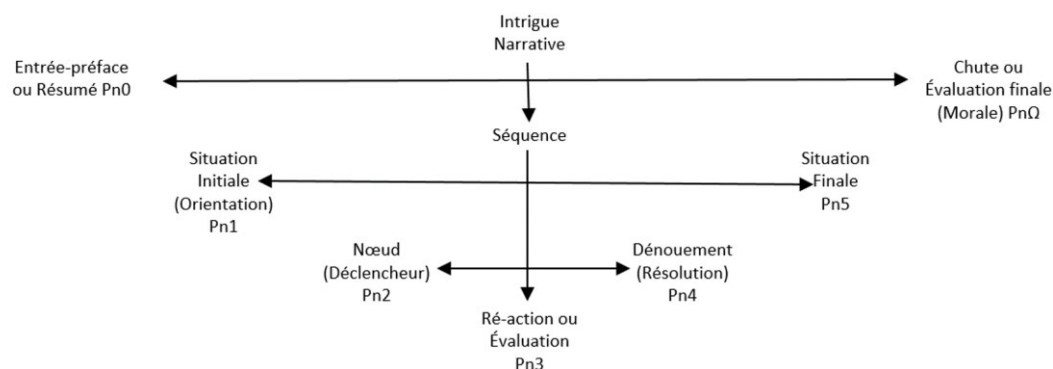


É interessante verificar que, neste segundo esquema, é reforçada a tripartição da sequência narrativa, através da qual se salienta que os dois momentos limítrofes surgem antes e depois do processo, sendo este (processo) constituído por três momentos, aqueles que constituem a *mise en intrigue*. Coloca-se aqui ainda a tónica sobre a polaridade da *situação inicial* face à *situação final*, por um lado, e do *nó desencadeador* face ao *desenlace*, por outro. Este esquema salienta ainda a questão dos momentos (m1 a m5), reforçando, deste modo, a importância do tempo *t*, no início da narrativa, que deverá corresponder a um tempo *t+n*, no final da narrativa.

Ainda nesta obra (Adam 2011b), é referida a existência, em certas narrativas, de uma *entrada-prefácio* ou *resumo* (Pn0), que antecede a *situação inicial*. No polo oposto, encontra-se a *avaliação final, moral* ou *queda*. Os dois momentos extremos (*entrada-prefácio*, por um lado, e *queda* ou *avaliação final*, por outro), fazem a ligação entre o tempo criado pela narrativa e o tempo em que ela é evocada. O objetivo da *Entrada-prefácio* ou *Resumo* é o de despertar o interesse pela narrativa que se segue ou estabelecer alguma comparação com uma situação dada. Tanto a *Entrada-prefácio* como a *Avaliação Final* estabelecem, de algum modo, uma ponte entre a situação real e a ficcional. Baseando-se nesta perspetiva, Adam (2011b) concebe o esquema 7.

Este último esquema não se restringe, assim, à narrativa propriamente dita, mas estabelece uma relação com o momento em que a narrativa é apresentada ao narratário, reforçando, deste modo, a razão de ser da narrativa.

Esquema 7 – Esquema completo da sequência narrativa (Adam 2011b)



Adam 2011b :122

Tomando como ponto de partida a perspectiva de Claude Simon (1986:16), o autor (Adam [1984]1999); 2011b) reforça a importância da *Avaliação* na narrativa, considerando a moral/avaliação uma das questões chaves da narrativa:

Pour le fabuliste, il y a d'abord une moralité — « La raison du plus fort est toujours la meilleure », ou « Tout flatteur vit aux dépens de celui qui l'écoute » — et ensuite seulement l'histoire qu'il imagine a titre de démonstration imagée, pour illustrer la maxime, le précepte ou la thèse que l'auteur cherche par ce moyen à rendre plus frappants.

Simon 1986: 16

A narrativa é dirigida a um leitor/ouvinte, ao qual se pretende fazer chegar determinada mensagem, presente na avaliação/moral da narrativa. Do ponto de vista pragmático, a narrativa assenta, assim, sobre o princípio dialógico, já que todo o enunciado se inscreve numa lógica da resposta, o que quer dizer que para que um enunciado se realize, é necessário que haja a presença simultânea de um locutor e de um ouvinte, sendo qualquer expressão linguística orientada em direção a um ouvinte, que é, afinal, o co-enunciador, podendo este estar ausente. Um enunciado requer uma compreensão e uma resposta, se bem que não necessariamente imediata. Torna-se necessário pensar numa narrativa como o produto de uma construção textual (plano da estrutura sequencial) e de uma orientação pragmática (plano da interação linguística).

A questão pragmática relativa à (sequência) narrativa encontra-se também presente no estudo de Morais (2010), a propósito de narrativas conversacionais, no qual se refere a transversalidade da *avaliação* na narrativa.

2. A transversalidade da avaliação na narrativa

Com base em Labov (1972), Adam & Revaz ([1996]1997), Bres (1994) e Tannen ([1989]2000), Morais (2010) propõe uma metodologia de análise textual, tendo em conta as *estratégias avaliativas* presentes no texto.

2.1. *Estratégias avaliativas (Morais 2010)*

Morais (2010) refere que a *avaliação* incide sobre as *dimensões textual/sequencial, discursivo-pragmática e semântico-cognitiva*, chamando a atenção para o facto de um *Enunciado Narrativo* (EN) poder ser uma *narrativa* ou um *relato de acontecimentos*, sendo, em qualquer dos casos, um ato complexo que integra uma determinada intencionalidade comunicativa e que se inscreve num modelo composicional socioculturalmente definido. Sendo um segmento discursivo autónomo, o EN pode ser considerado uma unidade textual inserida no *continuum* conversacional em que surge, por atualizar um modo de enunciação específico, o modo narrativo, adquirindo o seu sentido e pertinência nas relações que estabelece com o cotexto e o contexto em que é inserido. Enquanto o *relato de acontecimentos* é uma narrativa em que existe um encadeamento temporal, o que acontece, por exemplo, na descrição de rotinas do quotidiano em que se verifica uma ausência de um processo transformacional provocado por um acontecimento inesperado (a que Adam (2011b) se refere como *Nó Desencadeador*), a narrativa propriamente dita (a que Adam (2011b) se refere como *récit*) resulta de um ato volitivo determinado pela intenção da sua produção numa situação comunicativa específica, sendo os seus constituintes encenados segundo a finalidade pragmática subjacente. Ao contrário do que acontece no *relato de acontecimentos*, a narrativa não é apenas uma sequência de acontecimentos, existindo aqui, tal como aponta Adam (2011b), um *processo transformacional* e uma *orientação* para um desfecho.

Para se perceber a intenção comunicativa do narrador, a razão pela qual ele introduz um EN no *continuum* conversacional, há que conhecer a avaliação final desse

EN, tendo em atenção as marcas textuais que nos orientam para essa avaliação e que o narrador pretende que o leitor/ouvinte leia/ouça. Essas marcas traduzem-se em indícios textuais, propositada, mas subtilmente inseridos na narrativa, através dos quais o narrador conduz a nossa opinião/avaliação relativamente aos factos narrados, obtendo a ratificação do ato comunicativo que executou. Estas marcas textuais são transversais a todo o texto e é através destes elementos avaliativos que o narrador vai dando pistas quanto ao sentido que pretende ver co-construído pelo interlocutor, afastando possíveis leituras contrárias à sua intenção narrativa.

Referindo Labov (1972), Morais (2010) reforça a importância da avaliação, mencionando que esta engloba “tudo aquilo que não faz parte da sequência ‘estrutural’ de frases narrativas (frases unidas por elos temporais que asseguram a dimensão sequencial e referencial do EN)” (Morais 2010: 60), mas que lhe atribui um valor ilocutório. São modos explicitamente avaliativos o *Resumo* (que serve para despertar o interesse pela narrativa, respondendo à questão “qual o assunto?”), a *Avaliação Final* (para promover a compreensão do sentido final, e que responde à questão “o que é que isso me interessa?”) e a *Coda* (que finaliza a narrativa, transportando o interlocutor de volta ao *continuum* conversacional). A avaliação será, contudo, uma função transversal a toda a narrativa, envolvendo não apenas os módulos avaliativos como também todas as *estratégias avaliativas* com as quais o narrador constrói o sentido que pretende dar ao seu EN e que constitui a razão de ser do seu enunciado (Morais 2010). Relembrando a noção da avaliação externa e interna, proposta por Labov (1972), Morais (2010) refere ainda que são várias as técnicas utilizadas na integração da avaliação num texto, a saber as falas das personagens ou do próprio narrador, a complexificação do material sintático, bem como alguns intensificadores comparativos, repetições, expressões fixas e/ou frases explicativas, entre outros. Morais (2010) apresenta uma análise das narrativas conversacionais que dá conta da forma como as estratégias avaliativas surgem configuradas nas narrativas.

Morais (2010) refere ainda que numa perspetiva da *dimensão textual/sequencial*, há que ter em conta a sucessão de ações/experiências, que se apresentam de uma forma lógica e que são orientadas para um desfecho. Quanto à

dimensão discursivo-pragmática, é determinante perceber a intenção da produção narrativa, pelo que, para além da sequência de acontecimentos, há que ter em mente a finalidade dessa produção. Qual o objetivo do narrador quando produz determinado texto? De que modo os objetivos que o movem marcam o seu discurso? Qual a forma adotada para levar o alocutário a chegar às conclusões a que ele, locutor, pretende que se chegue? Não é por acaso que o narratário subscreve a perspetiva do narrador – existem marcas discursivas através das quais, muito subtilmente, este último encaminha a opinião do primeiro. Relativamente a esta última dimensão, Morais (2010) propõe a sua subdivisão em dimensão *interacional e configuracional*. A primeira tem a ver com todos os elementos através dos quais o narrador interage com o narratário, num ato compromissivo no qual o primeiro anuncia que irá narrar algo, tentando levar o segundo a aceitar as suas ideias/afirmações. No que diz respeito à *dimensão configuracional*, prende-se com todas as marcas através das quais o narrador tenta envolver o narratário no seu discurso e na interpretação do mesmo. No tocante à *dimensão semântico-cognitiva*, que diz respeito à narração enquanto organização de memórias e experiências pessoais, prende-se com a construção da identidade pessoal e da imagem social do narrador. Quando a memória se coloca ao serviço da narrativa, aquilo que é reativado no reconto pode divergir do que foi inicialmente armazenado, o que remete para a fragilidade da retenção de pormenores da experiência pessoal. Por outro lado, a narrativa pode ser um meio de construção da identidade do narrador, através da transmissão de experiências pessoais, por meio da qual o narrador procura a solidariedade do(s) interlocutor(es) ou a sua autonomia relativamente a ele. Situando-se na perspetiva do narrador, a narrativa pode ter como função construir a imagem pessoal e/ou fazer uma catarse; situando-se na perspetiva do interlocutor, pode ter como objetivo informar, divertir, ironizar e/ou emocionar; voltada para o cotexto, pode ser uma *narrativa argumentativa* e ter o objetivo de ilustrar uma determinada situação, justificar uma avaliação ou uma atitude e/ou comprovar algum erro na avaliação de terceiros; sendo relativa ao referente, o EN pode pretender (des)construir a imagem de outrem. Contudo, a maioria dos EN tem várias funções comunicacionais.

Em suma, segundo Morais (2010), as *estratégias avaliativas* constituem instrumentos que permitem ao narrador posicionar-se face aos acontecimentos que pretende narrar, dando, ao mesmo tempo, pistas de leitura aos seus interlocutores, por forma a condicionar a co-construção de sentidos, tentando, tanto quanto possível, aproximar a sua narrativa da intencionalidade que subjaz à narração. É através destas estratégias avaliativas que o narrador revela a sua perspetiva relativamente ao mundo representado, focalizando ou desfocalizando a atenção do interlocutor para determinados elementos da narração, expressando o envolvimento afetivo com a história recontada. O narrador é a Fonte Responsável pelo enunciado e faz saber qual o seu pensamento, crença ou atitude face ao conteúdo do que narra. Estas estratégias, conforme referido, são transversais a toda a narrativa, encontrando-se presentes nos vários momentos que a configuram. Morais (2010) agrupa as *estratégias avaliativas* em seis classes distintas, a saber: a *atribuição da responsabilidade dos Enunciados Narrativos*, *estratégias de focalização e desfocalização da informação*, *estratégias de modificação*, *expressões de modalização afetiva interpessoais*, *expressões e nominalizações avaliativas e encenação de acontecimentos*.

No Quadro 4 apresenta-se esquematicamente a categorização proposta pelo autor, sendo apresentados os exemplos de recursos linguísticos que servem cada estratégia, dados por Morais (2010).

O trabalho de Morais (2010) vai ao encontro da acima exposta teorização de Adam (2011b) – tanto um como outro referem a transversalidade da avaliação. Adam (2011b) apresenta a avaliação como uma das partes da estrutura interna da narrativa, enquanto o estudo de Morais (2010) desenvolve a questão da avaliação, incidindo especificamente sobre as estratégias avaliativas de que o narrador se serve para fazer valer a sua avaliação, que transparece ao longo de todo o texto e através das quais o locutor/enunciador pretende dar pistas para a interpretação do seu texto.

Quadro 4 – Estratégias avaliativas (Morais 2010)

Estratégia	Definição	Exemplos de recursos
Atribuição da responsabilidade dos EN	Diferentes expressões de subjetividade que veiculam diferentes pontos na apresentação dos eventos.	Pronome sujeito de autorreferência (eu), verbos modais que implicam uma fonte para a atitude proposicional que veiculam (tem de), verbos de percepção como “sinto”, verbos declarativos introdutórios de diferentes formas do discurso relatado, verbos de percepção e de movimento (ver, voltar-se), verbos e perífrases verbais com valor modal epistémico (julgar achar, depreender) ...
Estratégias de focalização e desfocalização da informação	Expressões que realçam elementos, dependendo da importância que se lhes pretende conferir (focalização).	Topicalização explicativa elíptica (para isso é que, para que), reforço informativo (não é verdade?), formas verbais no imperativo (olha, repara), articuladores textuais e estruturas de encapsulamento (foi o seguinte), anteposição do rema ao tema.
	Expressões ou omissões que levam ao apagamento de elementos, através do recurso a expressões de linguagem vaga, para <i>apagar</i> deliberadamente informação desnecessária (desfocalização).	Uso de linguagem vaga: “tal”, “não sei o quê”, “não sei quantos”.
Formas explícitas de avaliação e estratégias de modificação	Recursos focados na expressão de juízos de valor sobre o conteúdo semântico dos elementos que se tem por escopo.	Afixação avaliativa, advérbios de intensificação (muito, tanto, sempre); modalizadores epistémicos (nitidamente, exatamente), modalizadores deonticos (forçosamente, por força, religiosamente); modalizadores avaliativos (realmente, abertamente, absolutamente, claro), marcadores de imprecisão para reduzir o comprometimento.
Expressões de modalização afetiva interpessoais	Recurso à interpelação do alocutário de forma a envolvê-lo no que vai ser dito.	Expressões construídas a partir de verbos factivos e de acontecimento; apartes, que visam criar expectativa.
Expressões e nominalizações avaliativas	Expressões de sentimentos sobre algo ou alguém acabado de referir.	Interjeições de emoção, nominalizações avaliativas com valor de distanciamento, fraseologias variadas, marcação de distância em relação ao referente, marcação de proximidade em relação ao referente, personagens, objetos e/ou acontecimentos, hiperónimos avaliativos, nomes de evocação simbólica, recursos fraseológicos de cariz hiperbólico, expressões avaliativas externas ou internas, expressões avaliativas interjetivas com função interativa ou conjuratória, expressões vagas de categorização ou de modalização epistémica.
Encenação de acontecimentos	Expressões que presentificam o acontecido através da sua recriação dialógica.	Presente do indicativo, verbos de percepção, de movimento; representação icónica dos acontecimentos, simulação do oral; marcadores conversacionais, vocativo, formas pronominais de interpelação, focalização.

Quadro elaborado com base em *Morais (2010: 248-251)*.

Secção II – Género textual *conto tradicional multicultural*

Dada a relevância atribuída à noção de *género textual* nesta investigação, a secção que agora se inicia pretende clarificar o que se entende aqui por *conto tradicional multicultural* enquanto *género textual*.

Esta secção encontra-se dividida em três capítulos:

- No Capítulo I, faz-se referência à noção de *género textual*, de acordo com os pressupostos teóricos subjacentes ao ISD.
- No Capítulo II, refere-se o que alguns autores entendem por literatura oral/popular/tradicional.
- O Capítulo III encontra-se dividido em três pontos. No primeiro ponto, faz-se uma apresentação dos vários géneros da literatura tradicional; no segundo ponto, é feita uma delimitação do género textual conto tradicional; no terceiro ponto, chega-se, finalmente, à noção de *conto tradicional multicultural*.

1. A noção de gênero textual

Por se centrar também nas condições externas da produção textual, o ISD inclina-se para uma noção de *gênero textual*, enquanto forma comunicativa abstrata à qual se recorre para a produção de um texto específico. De acordo com o ISD, os textos inscrevem-se, necessariamente, num *gênero textual* a que o indivíduo recorre, com base no seu conhecimento pessoal acerca do conjunto de gêneros em uso na sociedade. Note-se que o ISD não é uma teoria linguística nem deve ser confundido com um modelo de análise textual, mas um quadro epistemológico e político, conforme reforça Coutinho (2014b):

(...) l'ISD n'est pas une théorie (sociologique, psychologique ou linguistique) et ne doit pas être confondu avec un modèle d'analyse de discours ou de textes. Il s'agit d'un cadre épistémologique et politique, qui se propose comme une approche logocentrique, centrée sur le rôle fondamental du langage dans la constitution de la personne consciente et dans le développement tout au long de la vie.

Coutinho 2014b: 271

As práticas específicas da linguagem devem, antes de mais, ser integradas no contexto da atividade humana em geral. Uma vez que a atividade linguística se desenrola no quadro de atividades quotidianas não linguísticas, através da mobilização dos recursos de uma língua natural, os textos produzidos (orais ou escritos) são, na realidade, unidades comunicativas. Os textos são diferentes por se articularem em esferas de atividades humanas diversas, sendo elaborados na sequência de formações sociolinguísticas com objetivos distintos, modificando-se ao longo dos tempos, uma vez que os recursos das línguas, as atividades humanas e os objetivos sociolinguísticos também se modificam.

Conforme refere Bronckart (1997, 2008, 2009), existe um arquiteito, uma espécie de reservatório dos modelos de gêneros textuais, que contém um conjunto de exemplares de gêneros diversos, organizados e indexados socialmente, constituindo modelos de referência para todas as atividades linguísticas. Bronckart (1997) acrescenta que para analisar um texto, é necessário, antes de mais, compreender o

seu contexto de produção, constituído por um conjunto de fatores suscetíveis de exercer alguma influência sobre as suas propriedades linguístico-textuais. Para o fazer, torna-se necessário partir de um contexto sociohistórico mais amplo, para convergir num contexto mais imediato, o da atividade da linguagem, no seio do qual determinado texto é produzido. Nesta perspetiva, a análise textual pressupõe a formulação de hipóteses sobre o emissor, o destinatário, o objetivo do texto, aliado ao contexto sociosubjetivo de produção, bem como o papel social do produtor e do recetor e ainda a projeção que se pretende dar ao texto. Após a determinação do contexto de produção, o texto é analisado do ponto de vista da sua arquitetura global, como se fosse um folhado textual contendo três níveis de organização sobrepostos: *a infraestrutura textual*, com a planificação do texto, os tipos de discurso e as eventuais sequências textuais; *os processos de textualização*, que asseguram a coerência temática do texto através de operações de conexão e coesão nominal; *os mecanismos enunciativos*, que asseguram a coerência interativa/pragmática e que se prendem com as operações de gestão de vozes e da modalização.

Coutinho (2003) define *géneros* enquanto como modelos textuais mais ou menos estabilizados (pelo menos numa determinada época/cultura), socialmente reconhecidos, da autoria de gerações precedentes. Estes modelos são abstratos e orientam a atividade linguística, concretizando-se em forma de textos empíricos variados. Constituindo padrões sociocomunicativos e socio-históricos de que os grupos sociais se servem para organizar as formas da língua em discurso, estes modelos podem ser identificados pelas características contextuais e organizacionais e reconhecidos através das designações usuais nos diferentes domínios da atividade social.

Os géneros encontram-se em constante mutação, sendo depreendidos a partir dos textos existentes que se desenvolvem no seio de determinada atividade social. Cabe ao indivíduo adotar um determinado género, ao mesmo tempo que o adequa/adapta, de acordo com as suas necessidades e/ou conhecimentos. Os textos, por seu turno, são entidades concretas que adotam/se adaptam (a)os géneros textuais, sendo produzidos de acordo com as atividades sociais.

Coutinho (2003) alerta para a dificuldade da descrição do *gênero*, que decorre do seu caráter abstrato. Há uma relação de circularidade entre gêneros e textos – se, por um lado, quando tentamos descrever gêneros, partimos da sua concretização em textos, por outro, para a produção textual, recorremos aos gêneros. Ou seja, para ser descrito, o gênero necessita do texto que, afinal, nada mais é que uma possibilidade, em várias, da sua operacionalização. É este caráter de mutabilidade e variabilidade, bem como o facto de ser pouco controlável, que faz com que haja alguma resistência por parte dos teóricos relativamente à descrição do gênero textual. Para o fazer, há que passar por dois movimentos aparentemente contraditórios – o de identidade, orientado para a repetição e reprodução de um modelo, e o de divergência, já que não pode haver dois textos idênticos, havendo sempre, na elaboração de um texto, alguma inovação. Este movimento em sentidos aparentemente opostos (adoção/adaptação; movimento centrípeto/centrífugo) leva a que o gênero textual seja descrito através da identificação, por um lado, das características previsíveis de um texto e, por outro, das previsibilidades determinadas de forma genérica, os mecanismos de realização textual efetiva.

Adam (2011c) fala em genericidade, referindo que, desde que haja texto, há efeito de genericidade, isto é, há a inscrição de determinada cadeia de enunciados numa classe de discurso. Um discurso articula-se em vários gêneros que correspondem a outras tantas práticas sociais diferenciadas no seio de um mesmo campo. Numa mesma esfera de atividade, são usados gêneros diferentes, podendo os gêneros existentes modificar-se e dar lugar a novos gêneros. Assim, para este autor, devido à característica complexa dos textos, a pertença de um texto a determinado gênero poderá ser vista em termos de gradação genérica, podendo um texto pertencer mais ou menos a determinado gênero.

Deste modo, em vez de nos regularmos por critérios de definição do gênero, que contêm condições necessárias e suficientes para que determinado texto seja considerado pertencer a um dado gênero, a operação de categorização deverá incidir sobre tendências, regularidades e dominantes textuais. Atribuir etiquetas de pertença a determinado gênero textual é, segundo este autor, uma perspetiva redutora. Daí que

se diga que, em vez de inserir um determinado texto num género, será mais benéfico observar as potencialidades genéricas que perpassam esse texto e falar em termos da participação desse texto num ou em vários géneros textuais. Referir *participação*, e não *pertença*, permite perceber a complexidade dos discursos (excetuando-se, evidentemente, os casos de géneros com regras definidas)⁶. Ainda segundo Adam (2011c), a intertextualidade também se encontra fortemente ligada à genericidade – quando um enunciador refere um texto anterior, não se limita aos motivos, temas ou estilos, estabelecendo mesmo um diálogo *intergenérico* com esse texto. A heterogeneidade textual não é, segundo Adam (2011c), algo pertencente apenas à sociedade moderna. Para exemplificar esse facto, Adam (2011c) dá o exemplo dos contos de Perrault, os quais são muito mais complexos na sua versão em prosa de 1697 do que após a sua recolha em verso, em 1694.

Num estudo anterior, Adam e Heidmann (2004), partindo de contos de Perrault e de Grimm, propõem que a genericidade resulta de uma interação discursiva, do diálogo entre as instâncias enunciativa, editorial e interpretativa, pelo que o estudo do texto deve ter em conta a sua orientação genérica. Um texto sofre transformações a três níveis: ao nível da genericidade autoral, sempre que, ao longo de várias versões/edições, o autor o modifica, ao nível da genericidade editorial, quando as alterações são feitas pelo editor, e ao nível da interpretação do texto, sempre que é esta que sofre alterações. Este estudo (Adam & Heidman 2004) aponta para o facto de o leitor nem sempre ser o responsável pela integração de um texto num determinado género textual, sendo esta integração feita, muitas vezes, pelo autor ou pelo editor, segundo o contexto literário em que este é publicado. Esta questão (genericidade) será retomada por estes autores, que designam esse conceito como o “processus d’inscription d’un énoncé dans un ou plusieurs genres de discours pratiques dans une communauté discursive donnée” (Adam & Heidmann 2010:19).

Relativamente a esta questão de genericidade/género textual, Adam (2011c) coloca ainda uma outra questão – a dos *géneros híbridos* ou ainda aqueles que,

⁶ O presente contributo inclina-se para esta perspetiva inclusiva de integração de alguns géneros textuais institucionalizados num único género, conforme se verá adiante.

pertencendo a determinado género, imitam um outro. Assim, por vezes, um texto adota a forma de um género A, sendo, contudo, a sua função, a de um género B. A este propósito, Adam (2011c: 22) fornece o exemplo de um texto que pertence ao *género anúncio matrimonial*, mas que adota, em jeito de paródia, a forma narrativa do conto de fadas, preterindo a forma textual tradicional do género a que efetivamente pertence, o que faz com que forma e função sejam divergentes. Trata-se de um caso de *hibridação genérica*, que, segundo Adam (2011c), um grande número de géneros adota.

Note-se que esta questão surge também em Miranda ([2007]2010), autora que faz um estudo intitulado *Textos e géneros em diálogo – uma abordagem linguística da intertextualização*. Neste trabalho, a autora refere-se à intertextualidade enquanto “diversas modalidades de relação entre dois ou mais textos empíricos (ou fragmentos) no interior de um único texto” (Miranda ([2007]2010: 153), definindo *intertextualização*, enquanto

processo em que se estabelece uma *relação entre elementos (unidades, mecanismos, processos) associados a parâmetros de textualização que relevam de diferentes géneros textuais (dois ou mais) no espaço de um único texto*. Por outras palavras, um dado texto, que se inscreve num género textual determinado, recorre à intertextualização quando apresenta traços que se associam a outros géneros diferentes do próprio.

Miranda [2007]2010: 153

A integração de determinado texto num género textual tem também, segundo Adam (2011c), a ver com o facto de esse texto estar relacionado com outros textos co-presentes no seio de uma mesma área de escrita, facto que se verifica, por exemplo, nos artigos de um jornal, que se encontram agrupados em rubricas (entrevistas, comentários, etc.). Neste seu estudo sobre a genericidade, o autor (Adam: 2011c), a partir de um estudo de esquemas sintáticos em vários géneros textuais, chama ainda a atenção para o facto de haver componentes semântico-pragmáticas comuns em géneros, relativas a práticas discursivas muito diferentes. Assim, muitas vezes, um mesmo esquema sintático serve mais do que um género. É o caso, por exemplo, da intensiva consecutiva “si/tant... que”, estrutura sintática indicadora de uma hipérbole, que se encontra presente no conto maravilhoso (para proceder à caracterização das

personagens), na publicidade (para atribuir uma característica fictícia a um produto que se pretende promover, facto que não deixa de tornar agradável o produto em causa) e em géneros como o insulto ritual e/ou a anedota (em que a hipérbole tem a função de demonstrar que se trata de uma forma ficcional).

Adam (2011c) refere ainda que existe um sem-número de *formas narrativas* escritas ou orais como contos, anedotas, histórias em que somos o herói, histórias trágicas (séc. XVI e XVII; XVIII), recontos, episódios pessoais, filmes, reportagens, mensagens publicitárias, discursos políticos, etc., que se deve necessariamente inscrever num género. Para se enquadrar as *formas narrativas* presentes no *Panchatantra*, obra analisada no presente estudo, num determinado género textual, há que chegar à noção de *género textual conto tradicional multicultural*. Contudo, valerá a pena, antes de mais, fazer uma apresentação do que alguns autores entendem por *literatura popular, literatura oral e literatura tradicional*.

2. A literatura popular, oral e tradicional

São várias as designações utilizadas para se referir uma literatura transmitida oralmente, de geração em geração, na qual a linguagem se encontra fortemente marcada pela oralidade. Discutem-se de seguida as três noções encaradas como mais relevantes no âmbito deste trabalho – *literatura popular*, *literatura oral* e *literatura tradicional*.

Guerreiro ([1978]1993) prefere o termo *literatura popular*, por ser o mais abrangente, cabendo nele toda a literatura, antiga ou mais recente, que o “povo entende e de que gosta, seja ela da sua autoria ou não” ([1978]1993:7), sendo este o termo também adotado por Alexandre Parafita (1999). Relativamente a *literatura oral*, Guerreiro ([1978]1993) argumenta que a expressão é em si contraditória, pois literatura tem a ver com letra, sendo “mensagem de arte expressa em palavra escrita” Guerreiro ([1978]1993:6), tendo, portanto, a ver com a escrita, que se contrapõe à oralidade. Aguiar e Silva (2000), contudo, prefere esta designação à de *literatura popular*, pois considera que, uma vez que a questão da autoria se encontra subjacente ao termo, não sendo o povo muito instruído, seria errado atribuir-lhe a autoria de uma certa forma de literatura, atividade dos que têm alguma instrução. No tocante a *literatura tradicional*, Guerreiro ([1978]1993) refere que o termo tem a ver com a questão da transmissibilidade desta literatura, que se perpetua de geração em geração através da via oral, sendo o termo utilizado para referir uma produção mais ou menos antiga e anónima, que sofre transformações ao longo do tempo, pelo que não será a expressão adequada, já que o termo não abarca a criação recente acarinhada pelo povo, nem a literatura relativa aos modelos clássicos que surge no seio erudito. Para Menéndez Pidal (1973), a expressão *literatura tradicional* aponta para o seu carácter coletivo aliado à sua antiguidade, uma vez que se trata de um texto que se mantém na memória durante muito tempo, noção que Catalán (1998) também subscreve, referindo que este conceito inclui fontes medievais, árabes e orientais, o que faz com que englobe um número maior de textos, do ponto de vista histórico. Menendez Pidal (1973) chama ainda a atenção para o facto de o texto tradicional, por ser manejado

por muitos, se encontrar sujeito a um processo constante de criatividade/mutabilidade, o que se depreende a partir da existência de variantes de um mesmo texto.

Muitas vezes, a literatura popular é associada a um conceito de marginalidade. Arnaldo Saraiva (1980) integra a noção de literatura popular na literatura marginal, considerando que ela se encontra em oposição à literatura dominante, oficial, consagrada, académica e até clássica, a que Correia (1993) designa *literatura-instituição*, a que *pressupõe sempre o texto na sua manifestação escrita* (Correia 1993:64). Nestas designações (literatura marginal, por um lado e literatura-instituição, por outro) podemos discernir o preconceito existente relativamente à literatura popular/oral/tradicional. Correia (1993) considera que esta última (literatura popular/oral/tradicional) não pressupõe um suporte escrito e alimenta-se de versões e variantes de um texto ou de um dito, pelo que apresenta uma fraca articulação com outras formas de arte e não revela uma preocupação pelo estilo. A sua forma sintética e a utilização de uma linguagem mais denotativa encontram-se associadas ao facto de se privilegiar a transmissão de valores. A este propósito, Parafita (1999) explica que a desvalorização desta literatura popular se deve ao facto de os textos serem frequentemente breves, anónimos e com características próprias da oralidade.

Face ao exposto, a designação de *literatura tradicional* pareceu-nos ser a mais adequada, uma vez que quer a sua produção ocorra num contexto erudito, quer no meio popular, ou ainda, quer o suporte inicial seja escrito ou oral, *o que prevalece é o facto de ser uma literatura transmitida de geração em geração*, podendo essa transmissão ser feita via oral ou escrita. Além disso, o termo *popular* parece colocar a tónica sobre a autoria da literatura, para além de se encontrar associado unicamente ao povo e à linguagem popular, pouco edificante, o que não parece ser o caso desta literatura. Por outro lado, a designação de *oral* exclui uma literatura nascida do suporte escrito. Por todas estas razões, neste trabalho será adotado o termo *Literatura Tradicional*. Uma vez que o que nos ocupa é o *conto tradicional multicultural*, para o delimitar, iremos aqui cingir-nos a alguns *géneros* da narrativa *tradicional*.

3. A literatura tradicional

De acordo com N. N. Coelho ([1987]2012), o interesse pela literatura tradicional parece verificar-se, na Península Ibérica, a partir da tradução de contos tradicionais orientais, o que se comprova com o pedido de Afonso X, o Sábio, que manda traduzir, do árabe para o castelhano, *El Libro de Calila e Digna*, livro que se inspira no *Panchatantra*⁷. Este interesse também se verifica no resto da Europa: em 1704, Antoine Galland traduz as *Mil e Uma Noites*, contos de origem árabe e indiana que, por sua vez, também se inspiram no *Panchatantra*; em 1897, Edward B. Cowell traduz os contos *Jataka* (ou “Contos do Nascimento”), de origem budista, nos quais também surgem contos semelhantes aos do *Panchatantra*.

Segundo Sousa, M. L. M. (in Pedroso 1992), em Portugal, o registo de contos tradicionais foi feito, numa primeira fase, com alguma preocupação literária – Gonçalo Fernandes Trancoso colige, em 1575, os *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*, “coleção heterogénea de origem parcialmente erudita, mas onde pela primeira vez aparece também a recolha da tradição oral” (Sousa M. L. M. (1992:11). Ainda segundo esta autora, (in Pedroso 1992), em França, Charles Perrault compõe, em 1697, *Contes de Ma Mère l’Oye*, histórias infantis baseadas em parte em contos tradicionais. Esta autora chama a atenção para o facto de, no século XIX, a procura do conto tradicional ter o objetivo de tentar compreender o pensamento do povo, dos seus costumes e crenças. Os primeiros autores a recolher contos de tradição popular terão sido os irmãos Grimm que, por volta de 1812-15, coligiram contos narrados pelo povo, a que chamaram *Kinder und Hausmärchen* (*Contos da Criança e do Lar*). Este trabalho suscitou curiosidade e levou a tarefas semelhantes em toda a Europa. Na primeira metade do século XIX, Hans Christian Anderson terá redigido histórias infantis, baseando-se em contos tradicionais. Em Portugal também houve essa preocupação em estudar a cultura popular, designadamente os costumes, lendas, romances e contos do povo. Almeida Garrett coligiu o *Romanceiro* (1843-51), Adolfo Coelho e Teófilo Braga compilaram *Contos Tradicionais* (em 1879 e 1883, respetivamente) e Francisco Ataíde

⁷ Calila e Digna (ou Dimna) são os chacais Karataka e Damanaka que contam histórias encaixadas umas nas outras no Livro I do *Panchatantra*.

de Oliveira recolheu *Contos Tradicionais do Algarve* (1900). Consiglieri Pedroso fará uma recolha de *Contos Populares* (1910) enquanto, já no século XX, Leite de Vasconcelos colige *Contos Populares e Lendas*, recolha cuja publicação apenas se verifica postumamente, em 1963.

3.1. Principais designações e características dos géneros da narrativa tradicional

Se é consensual o interesse pela narrativa tradicional, divergem as várias perspetivas para a sua classificação, havendo vários géneros da narrativa tradicional. Neste ponto, são apresentadas as várias designações que integram a narrativa tradicional, de acordo com alguns autores portugueses mais conceituados, sendo ainda feita uma referência a outros autores.

Na introdução aos *Contos Populares e Lendas* de J. Leite de Vasconcelos (1963), refere-se que alguns autores, como Adolfo Coelho e Sébillot, não fizeram uma distinção entre *contos populares e lendas*. A *lenda* é aqui definida como um reconto que assenta num facto com fundamento histórico (provável ou possível) ou que, sem ter verosimilhança, é contado como sendo um facto histórico, modificado pela intervenção do maravilhoso (popular, cristão, pagão), com ação normalmente localizada num determinado espaço e/ou tempo, sendo geralmente uma narrativa popular referente a mouros ou mouras. Quanto aos *contos populares*, não têm local nem data, podendo ainda não conter elementos maravilhosos, tendo sobretudo um objetivo moralizador, social, político, satírico, etiológico ou distrativo. Faz-se ainda uma referência específica ao *conto etiológico*, que não é verosímil nem possui fundamento real, mas através do qual se tenta explicar a origem das coisas.

Na introdução a *Contos Tradicionais do Povo Português* de Teófilo Braga (1883), as designações utilizadas para a literatura tradicional são *histórias, casos, contos, exemplos, lendas, patranhas, ditos e fábulas*, considerando-se que todos eles se incluem no género designado pela locução *Contos da Carochinha*. Sublinha-se, nesta introdução, a existência de expressões genéricas nas várias literaturas: em França, são

utilizados os termos *Contes de la mère oie* e *Contes du vieux loup*; *Märchen* e *tales* são geralmente utilizados nas literaturas alemã e inglesa, respetivamente, para designar o conto; na Alemanha, surgem também os termos *Sagen*, que corresponde à nossa lenda, e *Schwank*, que corresponde às nossas facécias, patranhas, ditos, chistos e contrafavole. Considera-se ainda que o género *Contos da Carochinha* pode ser subdividido em *conto de carácter mítico*, *facécia* e *exemplo*, este último de intuito moral.

Nas notas que antecedem os *Contos Populares* de Consiglieri Pedroso (1992), são referidos alguns termos usados para os contos tradicionais, a saber *rumores*, termo utilizado durante a Idade Média, *novelas*, referido por Gil Vicente, e *histórias de fadas* ou *histórias da Carochinha*, termos empregados durante os séculos XVII e XVIII. Refere-se ainda que *histórias da Carochinha* será um termo que abrange quase todos os contos que têm origem erudita. No entanto, acrescenta-se que o povo distingue *contos de fadas*, *histórias morais*, *fábulas*, *anedotas*, *lendas* e *contos*. Os contos de fadas, também designados *contos de encantos*, são todas as narrações que contêm elementos pertencentes ao maravilhoso e que têm um papel relevante na narrativa; não têm como objetivo demonstrar algo, podendo o desfecho ser um pouco incongruente; neles, as personagens são gigantes, bruxas, feiticeiras, fadas ou monstros que habitam subterrâneos. Os animais falam, as árvores cantam, havendo ainda objetos com poder mágico. Narradas num tom dramático, o seu desfecho pode ser ilógico e não motivado – um casamento, a morte de algum elemento maligno ou a ressurreição de uma personagem morta ou adormecida. Relativamente às *histórias morais*, têm sempre o objetivo de passar uma mensagem – a moralidade do conto. Quanto às *fábulas*, têm como personagens os animais distinguindo-se, no entanto, dos *contos de animais*, por terem o objetivo de instituir uma lição de moral. As *anedotas*, por sua vez, são facécias nas quais o herói é um marido traído, um frade que se livra de algum problema, ou um campónio que resolve problemas difíceis. No que diz respeito à *lenda*, localiza-se num castelo, ribeira, monte ou bosque, sendo uma narrativa que tem pretensões históricas ou gira à volta de um facto conhecido, cujos pormenores reais se perderam na memória do povo. A distinção entre *conto* e *lenda* será precisamente o facto de a segunda revelar uma preocupação pela localização no

tempo e no espaço, enquanto o *conto* aposta na intemporalidade e no facto de se situar num espaço indefinido.

No prefácio aos *Contos Tradicionais do Algarve* de Ataíde de Oliveira (2002), refere-se que os termos *contos*, *lendas*, *casos*, *fábulas*, *patranhas* e *facécias* são utilizados de forma arbitrária, sendo feita uma proposta de divisão em *contos de reis*, *rainhas*, *príncipes e princesas* (contos em que a magia tem papel preponderante), *lendas* (que contêm elementos do sobrenatural religioso), *histórias a nível popular* (cómicas ou satíricas) e *histórias de animais* ou *patranhas* “(...) que em alguns casos poderiam ser *fábulas*, termo raramente utilizado” (Oliveira 2002: 8-9)⁸.

Entre trabalhos recentes que também revelam esta preocupação pela distinção de alguns géneros da narrativa tradicional, destacam-se o de Correia (1993) e o de N. N. Coelho ([1987]2012). Correia (1993) divide os géneros da Literatura Tradicional Oral em macroconjuntos, entre os quais o das composições narrativo-dramáticas. Este macroconjunto, por sua vez, é subdividido em quatro conjuntos: o das composições explicativo-exemplares, o das composições registradoras-elementares, o das composições críticas (humorísticas) e o dos *varia*, referido-se este último termo a “outros relatos, outras histórias” (Correia 1993: 68). Dentro do conjunto das composições explicativo-exemplares, que, segundo o autor, são marcadas pelo fantástico, são integrados os *mitos*, como o do sebastianismo e o das mouras encantadas, as *lendas*, histórias etiológicas acerca de vultos históricos ou lugares concretos, e as *fábulas e apólogos*, que o autor agrupa devido à importância da lição de moral neles presente. Dentro das composições registradoras-elementares, o autor integra, entre outros, os contos, que define como sendo

“(...) histórias em prosa, muitas delas universais, nas quais a categoria prevalecente é o “maravilhoso”, apesar de terem como ponto de partida o aproveitamento de elementos da “representação do mundo”. No que respeita à sua representatividade, os contos são quase sempre válidos para toda a comunidade, adultos ou jovens, impondo-se pela significação simbólica, quer na dimensão psicanalítica, quer na dimensão etnoantropológica. Teremos de adiantar que os contos tornam aceitáveis situações (“metamorfoses”, “inserção do sobrenatural”, etc.) e agentes (convívio de “humanos” com “fadas”, “bruxas”, “gigantes”, etc.) que, habitualmente, são considerados ilógicos pelo senso comum.”

Correia (1993 :68)

⁸ O sublinhado é meu.

N. N. Coelho ([1987]2012), por sua vez, refere os seguintes géneros: a *lenda*, narrativa guardada pela tradição oral ou escrita, na qual a realidade e a ficção se confundem; o *apólogo*, narrativa curta assente numa situação exemplar que tem por objetivo transmitir uma mensagem moral/espiritual através de personagens que são objetos ou elementos da natureza; a *parábola*, narrativa curta que representa uma situação alegórica vivida por seres humanos (ou seres humanos e animais), através da qual se pode inferir uma lição de moral, sendo a Bíblia um texto rico em parábolas; as *fábulas*, narrativas com personagens animais que têm como objetivo apresentar uma lição de moral e que descrevem situações de desvio comportamental, em que se verifica a exploração do homem.

No quadro 5, foram destacados os principais géneros de narrativa tradicional considerados pertinentes para este trabalho. O quadro foi elaborado com base nos prefácios e textos acima referidos, tendo sido utilizadas abreviaturas para cada autor, designadamente JLV, NNC, CP, TB e JDPC para José Leite de Vasconcelos, Nelly Novaes Coelho, Consiglieri Pedroso, Teófilo Braga e João David Pinto Correia, respetivamente.

Podemos ver pelo quadro acima que existe, por vezes, alguma sobreposição nas designações propostas. É o que acontece nos seguintes casos:

- ainda que o conto etiológico mereça um destaque, considera-se que o objetivo etiológico poderá estar presente no conto popular (JLV)
- enquanto *histórias da Carochinha* (CP) se refere a contos de origem erudita, um termo muito semelhante, *contos da Carochinha* (TB), inclui vários géneros como *lendas*, *fábulas*, etc.;
- os *contos de fadas* e os *contos de encantos* (CP) parecem referir-se ao conto maravilhoso, designação que não surge em nenhum destes autores e que parece estar em falta;
- nos contos (JDPC) predomina o maravilhoso, o que parece excluir o conto tradicional propriamente dito, em que o maravilhoso pode não ter expressão;

Quadro 5 – Principais géneros da narrativa tradicional

Género		Características essenciais/distintivas
Lendas	(JLV)	<ul style="list-style-type: none"> Assentam num facto com fundamento histórico (provável ou possível) ou que, sem ter verosimilhança, é contado como sendo um facto histórico, modificado pela intervenção do maravilhoso (popular, cristão, pagão), com ação normalmente localizada num determinado espaço e/ou tempo, sendo geralmente uma narrativa popular referente a mouros ou mouras. Localizam-se num castelo, ribeira, monte ou bosque; os pormenores reais perderam-se na memória do povo; revela uma preocupação pela localização. Contrastam com o conto (caracterizado pelo tempo e espaço indefinidos).
	(NNC)	<ul style="list-style-type: none"> Narrativas em que a realidade e a ficção se confundem.
	(JDPC)	<ul style="list-style-type: none"> histórias etiológicas acerca de vultos históricos ou lugares concretos.
Contos (JDPC)		<ul style="list-style-type: none"> histórias em prosa em que prevalece o maravilhoso, válidos para toda a comunidade, adultos ou jovens, com significação simbólica, que tornam aceitáveis situações (“metamorfoses”, “inserção do sobrenatural”, etc.) e agentes (convívio de “humanos” com “fadas”, “bruxas”, “gigantes”, etc.) que, habitualmente, são considerados ilógicos pelo senso comum.
Contos etiológicos (JLV)		<ul style="list-style-type: none"> Não são verosímeis nem possuem fundamento real, contudo através deles tenta-se explicar a origem das coisas.
Contos populares (JLV)		<ul style="list-style-type: none"> Não têm local nem data, podendo ainda não conter elementos maravilhosos; têm um objetivo moralizador, social, político satírico, etiológico ou distrativo.
Contos de fadas ou contos de encantos (CP)		<ul style="list-style-type: none"> Os elementos pertencentes ao maravilhoso têm papel relevante na narrativa. Não têm como objetivo demonstrar algo. O desfecho ser um pouco incongruente, ilógico e/ou não motivado (um casamento, a morte de algum elemento maligno ou a ressurreição de uma personagem morta ou adormecida). As personagens são gigantes, bruxas, feiticeiras, fadas ou monstros que habitam subterrâneos. Os animais falam, as árvores cantam, havendo ainda objetos com poder mágico. São narrados num tom dramático.
Histórias da Carochinha (CP)		<ul style="list-style-type: none"> Termo que abrange quase todos os contos que têm origem erudita.
Contos da Carochinha (TB)		<ul style="list-style-type: none"> Inclui histórias, casos, contos, exemplos, lendas, patranhas, ditos e fábulas.
Histórias morais (CP)		<ul style="list-style-type: none"> Têm sempre o objetivo de passar uma mensagem – a moralidade do conto.
Fábulas	(CP)	<ul style="list-style-type: none"> Têm o objetivo de instituir uma lição de moral.
	(NNC)	<ul style="list-style-type: none"> Têm como personagens animais. Têm o objetivo de apresentar uma lição de moral. Descrem situações de desvio comportamental em que se verifica a exploração do homem.
Apólogos (NNC)		<ul style="list-style-type: none"> Assenta numa situação exemplar. Tem por objetivo transmitir uma mensagem moral/espiritual através de personagens que são objetos ou elementos da natureza.
Fábulas e apólogos (JDPC)		<ul style="list-style-type: none"> Contêm uma importante lição de moral.
Contos de animais (CP)		<ul style="list-style-type: none"> Têm como personagens os animais. Não tem o objetivo de instituir uma lição de moral.
Anedotas (CP)		<ul style="list-style-type: none"> Facécia nas quais o herói é um marido traído, um frade que se livra de algum problema ou um campónio que resolve problemas difíceis.
Parábolas (NNC)		<ul style="list-style-type: none"> Narrativas curtas que representam uma situação alegórica vivida por seres humanos e/ou animais, através das quais se pode inferir uma lição de moral.

Quadro elaborado com base nos autores acima referidos.

- as *anedotas* têm um tema específico centrado na personagem principal (marido traído, frade ou campónio); contudo, muitos contos tradicionais em que estas personagens intervêm não são considerados *anedotas*;
- os *contos de animais* não têm objetivo moralizador, o que parece ser pouco consistente, uma vez que existem contos que, não sendo fábulas, incluem animais e contêm uma lição de moral;
- as *fábulas* e *apólogos* (JDPC) encontram-se inseridas num mesmo conjunto.

Não se poderá deixar de referir aqui a catalogação do conto tradicional feita pelo folclorista Antti Aarne, de origem finlandesa, que criou, em 1910, um sistema de classificação para este género textual. Esse trabalho foi mais tarde alargado por Stith Thompson, de origem americana, pelo que este modo de classificação é designado de classificação de Aarne-Thompson (sistema AT, assim conhecido devido aos apelidos dos dois estudiosos, Aarne e Thompson). Mais tarde, Hans-Jörg Uther, professor de Literatura Alemã, irá alargar esta classificação, integrando na classificação contos internacionais, ficando esta última classificação conhecida por sistema ATU (de acordo com os apelidos dos três estudiosos). No entanto, estes autores basearam-se em temas e motivos, contemplando apenas os contos nos quais se encontram presentes elementos mágicos, distinguindo, entre outros, *Animal Tales*, *Fairy Tales*, *Religious Tales*, *Realistic Tales*, *Tales of the Stupid Ogre*, *Jokes and Anecdotes*, e *Formula Tales*. Apesar de este sistema de classificação ser mais pormenorizado, não nos iremos deter sobre as várias designações propostas por estes autores, visto que o que nos ocupa é a procura de um termo mais abrangente. Valerá a pena, antes, referir a perspetiva de Jens Tismar (1977) a propósito do conto de fadas literário (*literary fairy tales*).

De acordo com Zipes (2000), este estudioso alemão estabelece os princípios para a integração do conto de fadas literário num género:

(1) it distinguishes itself from the oral folk tale (*das Volksmärchen*) in so far as it is *written* by a single identifiable author; (2) it is thus synthetic, artificial, and elaborate in comparison to the indigenous formation of the folk tale that emanates from communities and tends to be simple and anonymous; (3) the differences between the literary fairy tale and the oral folk tale do not imply

that one genre is better than the other; (4) in fact, the literary fairy tale is not an independent genre but can only be understood and defined by its relationship to the oral tales as well as to the legend, novella, novel, and other literary fairy tales that it uses, adapts, and remodels during the narrative conception of the author.

Tismar 1977 *apud* Zipes (2000: XV)

Por oposição, poderemos inferir algumas das características do conto tradicional – não ser escrito por um autor único e identificado, ser simples e anónimo. Partindo destas considerações de Tismar (1977), Zipes (2000) refere que há mais distinções a ser feitas entre o conto literário e o oral, acrescentando que o conto maravilhoso existiu na Europa sob várias formas durante o período medieval, tendo sido escritos vários contos maravilhosos durante os séculos XIV, XV, XVI e XVII, muitas vezes em latim, formando, assim um *gênero*. A partir destas considerações, Zipes (2000) questiona-se sobre o que é exactamente um conto oral maravilhoso, dizendo que

This is a question that is almost impossible to answer because each village and community in Europe and in North America developed various modes of storytelling and different types of tales that were closely connected to their customs, laws, morals, and beliefs.

Zipes (2000: XVI)

Com efeito, cada comunidade cria os seus contos de acordo com a sua cultura, ainda que esses contos sejam apropriações de outros já existentes.

No que toca as línguas orientais hindi/urdu e gujarati, os termos utilizados em linguagem corrente para referir as narrativas tradicionais são *log kathá/log kahani* (histórias do povo) e *dadima ki kahani* (histórias da avó). Relativamente a *log kathá* e *log kahani*, são designações que têm um denominador comum, *log*, que se refere ao povo⁹, podendo referir tanto a questão autoral da narrativa (histórias produzidas pelo povo) como a questão da transmissibilidade da narrativa (histórias ditas/recontadas pelo povo), como ainda o destinatário (histórias produzidas para o povo). Por outro lado, a questão da transmissibilidade e/ou autoria encontra-se implícita no termo *dadima* (avó), em *Dadima ki kahani*. Também em linguagem corrente, *kathá* é uma

⁹ Log significa pessoas/povo.

narrativa mais longa que *kahani*, termo utilizado para designar uma narrativa mais curta relativamente a *kathá*.

De acordo com a literatura especializada (abaixo referida), a diferença entre *kathá* e *kahani* é abissal. O primeiro é um termo genérico, utilizado nas línguas do norte da Índia e que significa *história*. Contudo, este termo também pode significar “aquilo que é verdade”. Segundo Narayan (1997), *kathá* refere-se a “religious story believed to be true and often accompanying a ritual” (Narayan 1997: 39). *Kahani* opõe-se a este género, referindo “a purely fictional and secular tale” (Narayan 1997: 39). Também de acordo com Roma Chaterji (1985. In Mills *et al*: 2003: 331), em algumas regiões da Índia, designadamente a oeste de Bengala, a distinção entre *katha* e *kahani* implica uma diferença a nível temporal estando o primeiro termo relacionado com o sagrado e o segundo com o profano. *Katha* implica que as consequências de cada ato se refletem no universo cósmico, colocando os diferentes *yugas* (anos) em relação uns com os outros, envolvendo uma causalidade cármica. Em *kahani*, esta causalidade encontra-se ausente. Susan Wadley (1978. In Mills *et al*: 2003: 331) encontra uma distinção semelhante em Karimpur, Uttar Pradesh, região da Índia em que o termo *kahani* encerra muitas vezes um tom jocoso, podendo as narrativas designadas de *kahani* conter personagens-tipo que são por vezes alvo de chacota, sendo o termo *katha* reservado a histórias mitológicas recitadas ou lidas de acordo com alguns rituais domésticos de jejum, celebrados no seio das mulheres. Esta mesma distinção entre o sagrado (para *katha*) e o profano (para *kahani*) foi encontrada por Kirin Narayan (1997 In Mills *et al*: 2003: 331) na região indiana de Kangra, em Himachal Pradesh. Narayan (1997: 38-41) também faz a distinção entre *drishtānt*, que se refere a uma visão do passado ou visualização do que irá acontecer, *upamā*, que corresponde à parábola, “a story brought out as a mirror that reflects certain aspects of a situation” (Narayan 1997: 40), e *purāna*, “a traditional story” (Narayan 1997: 40). Contudo, muitos *puranas* podem ter características de *upama*: “In many *Purānas*, the Mahatmas [Great Souls] tell stories as examples [*upamā*]. To give an example, they put one story into another” (Narayan 1997: 40-41).

No quadro 6, faz-se uma síntese das principais características de *kathá*, *kahani*, bem como as noções de *drishtānt*, *upamā* e *purāna*, de acordo com as perspetivas de Roma Chaterji, Susan Wadley e Kirin Narayan, para os quais foram utilizadas, respetivamente, as abreviaturas RC, SW e KN.

Quadro 6 – Principais diferenças entre as designações de *Kathá* e *Kahani*, *Drishtānt*, *Upamā* e *Purāna*

<i>Kathá</i> (RC, KN)	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona-se com o sagrado; • Envolve uma causalidade cármica;
<i>Kathá</i> (SW)	<ul style="list-style-type: none"> • Histórias mitológicas recitadas ou lidas de acordo com alguns rituais domésticos celebrados no seio das mulheres, que envolvem o jejum;
<i>Kahani</i> (RC)	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona-se com o profano; • Ausência de causalidade cármica;
<i>Kahani</i> (SW)	<ul style="list-style-type: none"> • Encerra muitas vezes um tom jocoso; • Pode conter personagens-tipo que são por vezes algo de chacota;
<i>Kahani</i> (KN)	<ul style="list-style-type: none"> • Envolve o profano.
<i>Drishtānt</i> (KN)	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de algo do passado ou profecia de algo que se irá passar
<i>Upamā</i> (KN)	<ul style="list-style-type: none"> • Parábola ou exemplo
<i>Purāna</i> (KN)	<ul style="list-style-type: none"> • História tradicional

Podemos ver pelo quadro acima apresentado que a principal diferença entre os termos *katha* e *kahani* reside, sobretudo, na oposição entre o sagrado (para *kathá*) e o profano (para *kahani*). Poderemos depreender, então, que *log kahani* encerra um valor ficcional, aproximando-se de *dadima ki kahani*, designando, tanto um termo como o outro, narrativas profanas, salientando a questão da transmissibilidade (quer pelo povo, quer pela avó). Por seu turno, *log kathá* mantém a noção de transmissibilidade, ainda que o termo *kathá* implique algo que pertence à esfera do sagrado. Além disso os termos *drishtānt*, *upamā* e *purāna* integram, respetivamente, a noção de visões/profecias, parábola e tradição, respetivamente.

3.2. *O género textual conto tradicional*

De acordo com as perspetivas dos autores acima referidos, os géneros da narrativa tradicional diferenciam-se sobretudo tendo em conta o objetivo do texto (explicar algo, moralizar), o meio social de produção (erudito ou popular), as personagens intervenientes e o seu comportamento (pertencentes ao universo do maravilhoso, com características animais, entre outros) e a referência, ou não, ao tempo e ao espaço. O sistema de classificação ATU, por sua vez, baseia a catalogação em temas e motivos, a que se alia a distinção entre personagens (*stupid ogre/animal*). Na literatura indiana, a distinção dos vários géneros da literatura tradicional é feita, sobretudo, tendo em conta o *sagrado* (kathá) e o *profano* (kahani), a referência a acontecimentos passados ou futuros (*drishtānt*), o objetivo (*upamā*) ou a transmissibilidade (*purāna*).

Não obstante estes variados parâmetros de distinção e designações, todos os géneros acima referidos se aproximam num ponto – o da disseminação através da oralidade e o da transmissibilidade, de geração em geração (ainda que a génese se possa encontrar na escrita). No caso específico do *Panchatantra*, obra de origem indiana analisada na Parte II, combina-se o sagrado com o profano, pois, para além das narrativas meramente profanas, existem referências ao sector sagrado, incluindo ainda textos que poderiam ser enquadrados em várias das acima referidas designações.

Esta versatilidade dos géneros associados à literatura tradicional encontra-se também presente no conto “O caldo de pedra,” que surge em Braga (1994a: 231-232), integrado na Secção II intitulada “Casos e facécias da tradição popular”. Uma versão deste mesmo texto é apresentada por Oom (adapt.) 2014: 67-79) como “Lenda da Sopa de Pedra”, seguida de um comentário referindo que se trata da lenda de Almeirim, *onde não se esquecem de colocar no fundo da terrina uma pedra (bem lavada, já se vê) como recordação desta lenda* (Soares, M. I. M. in Oom 2014: 80). Um outro exemplo desta polivalência é o de “La laitrière et le pot au lait”, texto integrado em *Les Fables* de La Fontaine. Ora a designação de *fábula* é geralmente associada a contos em que as personagens são animais, o que não se passa neste texto.

Não havendo um consenso relativamente à classificação/catalogação destes textos, poder-se-á admitir que todos eles estarão mais próximos da designação de *conto tradicional*, dada a sua transmissibilidade, de geração em geração. Assim, poder-se-á considerar que, no tocante ao contexto de produção, os *contos tradicionais* têm em comum o facto de terem sido transmitidos de geração em geração, tendo sido apropriados sucessivamente por um público anónimo e/ou conhecido, letrado ou não, podendo ter sido concebidos no meio erudito e/ou escrito ou não. Quanto ao destinatário, o *conto tradicional* dirigir-se-ia-se aos adultos, ainda que muitos desses adultos estivessem na faixa etária a que hoje chamamos “criança”, que vivia e convivia com os mais velhos. Para entreter ou para moralizar, a sua função terá sempre tido uma dupla vertente, a lúdica e a didáctica. Note-se que o que podia ter sido considerado didático outrora, poderá não o ser hoje, para a nossa sociedade. A este propósito, Zipes (2000) refere que

“Since these wonder tales have been with us for thousands of years and have undergone so many different changes in the oral tradition, it is difficult to determine clearly what the ideological intention of the narrator was; and if we disregard the narrator’s intention, it is often difficult to reconstruct (and/or deconstruct) the ideological meaning of a tale.”

Zipes (2000: XIX)

Face ao exposto, parece necessário contribuir com uma noção uniformizada do que se possa entender por conto tradicional enquanto género textual. Para tal recorreremos ao modelo de arquitetura textual proposto por Bronckart (1997, 2008), sintetizando, no quadro abaixo (Quadro 7), os principais aspetos desse modelo, propondo simultaneamente uma sistematização das características do género textual *conto tradicional*.

Quadro 7 – Características do *gênero textual conto tradicional*

<i>Gênero textual conto tradicional</i>	
Contexto de produção (físico e socio subjetivo)	<ul style="list-style-type: none"> • Momento: originalmente remoto; • Produtor: anônimo, coletivo ou tradicionalmente instituído; • Recetor: ouvintes/leitores; • Objetivo: entreter, transmitir valores; • Transmissão: oral e/ou escrita.
Conteúdo temático	<ul style="list-style-type: none"> • Personagens: pessoas, animais ou outros seres; sem nome, ou com nomes que funcionam como apelidos (Pedro de malas artes) e/ou nomes de profissões (o brâmane, o moleiro); • Localização espaciotemporal definida ou indefinida; • Presença de elementos culturais específicos de determinada região.
Características estruturais e linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura predominantemente narrativa (situação inicial, nó desencadeador, (re)ação, desenlace, situação final).
	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem simples: vocabulário restrito e estruturas sintáticas simples, eventual inserção de sequências dialogais, descritivas, argumentativas e explicativas; descrições em que predomina a etopeia (privilegia a descrição de costumes e paixões no lugar da descrição física); • Marcas da oralidade (sequências dialogais; linguagem coloquial, expressões populares); • Fórmulas fixas (era uma vez, havia) • Marcadores de temporalidade indeterminada (certo dia) • Marcadores de espaço especificado ou indeterminado (numa terra) • Verbos ser, haver, ter e/ou estar no pretérito imperfeito do indicativo; outros verbos no pretérito perfeito e mais-que-perfeito do indicativo
	<ul style="list-style-type: none"> • Moral explícita (formulação destacada/comentário do narrador, no início, no meio e/ou no final do conto); • Moral implícita (dedutível através das atitudes das personagens e estratégias avaliativas); • Moral ambígua/Pluralidade de leitura; • Modalização deôntica explícita ou implícita; • Narrador geralmente ausente.

3.3. O gênero textual conto tradicional multicultural

Para os objetivos do presente trabalho, a noção de conto tradicional que acaba de ser sistematizada ainda é insuficiente, por não destacar os aspetos multiculturais que este estudo salienta. Assim, procurar-se-á de seguida explicitar as características do gênero que aqui se assume como *conto tradicional multicultural*.

Numa altura em que havia uma ausência de meios tecnológicos e mediáticos, o conto tradicional ter-se-á disseminado através de viajantes, pelo que, muitas vezes, um conto tradicional característico de determinada região surge numa outra, apresentando apenas pequenas diferenças ao nível cultural e/ou temático. Com efeito, ao serem apreendidos por uma cultura, os contos são por ela assimilados, apresentando marcas específicas dessa cultura. Para além dessas marcas culturais, por vezes a alteração do conto implica uma nova leitura/interpretação. Consideram-se assim *contos tradicionais multiculturais* os *contos tradicionais* que, dada a sua ancestralidade e divulgação por outros espaços multiculturais, podem ser considerados versões de contos que passaram a fazer parte de diferentes culturas e que, apesar de terem sofrido alterações e adaptações, apresentam um denominador comum, permitindo, contudo, leituras plurais consoante a cultura em que se encontram inseridos.

No Quadro 7 foram apresentadas as características do que se entende, neste trabalho, por *conto tradicional*. Quanto ao *conto tradicional multicultural*, será então aquele que apresenta as características acima anotadas, a que acrescem as seguintes:

- Transmissão: oral e/ou escrita *em vários contextos culturais*;
- *Presença de elementos comuns a contos tradicionais pertencentes a outros contextos culturais.*

O Quadro 8 apresenta, assim, as características do que consideramos, neste trabalho, um *conto tradicional multicultural*, apresentando-se, em sublinhado, as características diferenciadoras deste género.

Quadro 8 – Características do gênero textual conto tradicional multicultural

Gênero textual conto tradicional multicultural	
Contexto de produção (físico e socio subjetivo)	<ul style="list-style-type: none"> • Momento: originalmente remoto; • Produtor: anônimo, coletivo ou tradicionalmente instituído; • Recetor: ouvintes/leitores; • Objetivo: entreter, transmitir valores; • Transmissão: oral e/ou escrita <u>em vários contextos culturais.</u>
Conteúdo temático	<ul style="list-style-type: none"> • Personagens: pessoas, animais ou outros seres; sem nome, ou com nomes/apelidos e/ou nomes de profissões (o brâmane, o moleiro); • Tempo e espaço: localização espaciotemporal definida ou indefinida; • Presença de elementos culturais específicos de determinada região. • <u>Presença de elementos comuns a contos tradicionais pertencentes a outros contextos culturais.</u>
Características estruturais e linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura predominantemente narrativa (situação inicial, nó desencadeador, (re)ação, desenlace, situação final).
	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem simples: vocabulário restrito e estruturas sintáticas simples, eventual inserção de sequências dialogais, descritivas, argumentativas e explicativas; descrições em que predomina a etopeia. • Marcas da oralidade (sequências dialogais; expressões populares); • Fórmulas fixas (era uma vez) • Marcadores de temporalidade indeterminada (certo dia) • Marcadores de espaço especificado ou indeterminado (numa terra) • Verbos ser, haver, ter e/ou estar no pretérito imperfeito do indicativo; outros verbos no pretérito perfeito e mais-que-perfeito do indicativo
	<ul style="list-style-type: none"> • Moral explícita (formulação destacada/comentário do narrador, no início, no meio e/ou no final do conto); • Moral implícita (dedutível através das atitudes das personagens); • Moral ambígua/Pluralidade de leitura; • Modalização deôntica explícita ou implícita; • Narrador ausente.

PARTE II- ANÁLISE TEXTUAL

Secção I – Análise do *Panchatantra*

Esta secção encontra-se dividida em três capítulos:

- No Capítulo I, são referidas as características contextuais da obra, designadamente a sua génese e disseminação, o seu (presumível) autor e o papel por ele desempenhado, o possível local de produção e da ação, os destinatários, bem como a intenção comunicativa subjacente à obra.
- No Capítulo II, faz-se uma análise do ponto de vista da organização global da obra – estrutura em cinco livros e aspetos temáticos relacionados com cada livro; introdução de contos em cada um dos cinco livros; organização sequencial narrativa recorrente (na Introdução, em cada livro e nos contos); análise da articulação entre as sequências narrativas e outras, que também ocorrem, nomeadamente dialogais e argumentativas.
- No Capítulo III, reflete-se sobre as tendências para a construção da moralidade na obra, referindo-se a moralidade subjacente aos contos presentes em cada um dos livros, as instâncias que assumem a responsabilidade enunciativa, bem como os esquemas argumentativos presentes nos contextos dialogais em que se inserem os contos e ainda as expressões com valor axiológico presentes ao longo de toda a obra.

1. Características contextuais

O *Panchatantra* é uma obra de referência da tradição indiana, redigida em prosa intercalada com verso, que compreende cinco partes ou *Livros*, antecidos por uma Introdução, na qual se explica a sua intenção comunicativa. Os livros são independentes, sendo a coerência (unidade) temática estabelecida pela voz do narrador principal (Vishnu Sharma) – é a voz deste que inicia e termina cada um dos cinco livros, os quais, conforme se explica seguidamente, fazem parte de um projeto mais amplo do narrador, projeto esse que é apresentado numa Introdução. A extensão de cada um dos livros e, conseqüentemente, o número de contos inseridos em cada um deles é variável. O primeiro livro, “A perda de amigos”, o mais extenso de todos, contém 33 contos e corresponde a 43,3% da obra. Os dois livros seguintes, “A aquisição de amigos” e “Corvos e mochos”, que integram, respetivamente, 9 e 17 contos, têm mais ou menos a mesma extensão, correspondendo a 17,1% e 19,8% da obra. Os últimos dois livros, “A perda do adquirido” e “Atos irrefletidos”, são os menos extensos e correspondem a 9,7% e 9,93% da obra, integrando, cada um deles, 11 contos¹⁰.

1.1. Génese e disseminação da obra

De acordo com Gittes (2002), o original do *Panchatantra* terá desaparecido, tendo a obra escapado à extinção por ter sido traduzida em língua árabe. Do árabe, o texto foi de novo traduzido para sânscrito, sendo esta a base de todas as posteriores traduções.

Conforme Ryder (1925:3-4) e Hertel (1912:5), esta obra terá originalmente surgido por volta do ano 200 a.C.¹¹ Ainda que a sua versão registada surja no século

¹⁰ Note-se que os contos envoltivos (contos que encaixam outros, conforme se verá mais adiante) não estão aqui contabilizados.

¹¹ Olivelle ([1997]2009 xii), contudo, situa o documento original no ano 300: “No less uncertain is the date of the Pañcatantra. Its translation into Pahlavi around 550 CE gives us a secure upper limit. A lower limit is more difficult to establish. The author was clearly familiar with the technical literature of political science, and the text may even contain direct quotations from Kautilya’s *Arthashastra*, which is

II/III a. C., crê-se que os contos aí inseridos tenham sido escritos quer com base em tradições orais anteriores, quer baseando-se em textos budistas (contos *Jataka* ou “Contos do nascimento”) que, por sua vez, se terão baseado na literatura oral/tradicional, quer ainda em textos literários. Patrick Olivelle ([1997]2009), na sua introdução à publicação/tradução do *Panchatantra*, refere:

“It is quite uncertain whether the author of the Pañcatantra borrowed his stories from the Jātakas or the Mahābhārata, or whether he was tapping into a common treasury of tales, both oral and literary, of ancient India. Nevertheless, he too follows the older models in using fables for a serious and even a technical purpose, namely to teach the basic principles of good government.”

Olivelle [1997] 2009: xi-xii

Uma leitura atenta da obra denuncia, com efeito, a presença de uma literatura oral/tradicional, ao mesmo tempo que se desenha uma literatura mais erudita sobre ciência política. Ryder (1925:11-12) refere que uma grande parte das máximas e ditos proverbiais presentes na obra terão sido retirados de textos religiosos ou outras fontes literárias. Hertel (1912), por sua vez, menciona a adulteração sucessiva a que este texto terá estado sujeito:

“India is the ‘classical’ country of interpolation and adulteration of texts. The more celebrated a work became, the more it was disfigured by copyists and revisers. Not even texts which, like the Mahābhārata, are held to be sacred, have escaped this list. A work so widely spread as the Pancatantra in its numerous recensions has undergone the most important changes in respect of its wordings and its contents, and that continuously, even to our time”.

Hertel 1912:73

Gittes (2002) faz notar que esta obra não apresentaria, na sua versão em sânscrito, a estrutura encaixada que tem agora, tendo sido possivelmente os árabes que a construíram, à imagem e semelhança das características da sua literatura.

Purnabhadra, um monge jainista, irá reconstruir o *Panchatantra* em 1199, tendo em conta os vários manuscritos da obra, incluindo o Tantrākhyāyika. Também Edgerton, embora não tendo tido acesso a todos os manuscritos a que Purnabhadra

generally assigned to the early centuries of Common Era. The current scholarly consensus places the *Pañcatantra* around 300 CE, although we should remind ourselves that this is only an educated guess”. Contudo, com tantos textos a apontarem para o ano 200/300 a. C., parece tratar-se de um engano, tendo sido registado CE em vez de BCE.

acedeu, propõe a sua reconstrução, tendo esta última versão sido traduzida pelo próprio autor (Edgerton 1924), por Arthur W. Ryder (1925)¹² e ainda por Patrick Olivelle ([1997]2009), entre outros.

A disseminação desta obra terá sido feita por viajantes, tendo as várias histórias chegado à Pérsia, à Arábia, à Grécia e ao resto da Europa. Daí que muitos dos contos tradicionais que se encontram na Europa tenham sido inspirados neste livro ancestral. A literatura portuguesa não terá escapado a esta influência – é o caso dos contos “A bilha de azeite” (Braga 1994b: 99-100), excerto do *Auto de Mofina Mendes* de Gil Vicente, ou “A mulher que cegou o marido” (Braga 1994a: 264), que também apresentam pontos comuns relativamente ao *Panchatantra*. O primeiro apresenta a personagem Mofina Mendes que, envolvida nos seus devaveios, deixa cair o pote de azeite, deitando por terra os seus sonhos, tal como acontece com um brâmane em “O brâmane sonhador”, que começa a sonhar com projetos a partir de um pote de farinha¹³, de tal modo que se afasta da realidade e deixa cair por terra não apenas o pote de farinha, como todos os seus sonhos para o futuro, ficando todo branco, coberto de farinha:

Do not indulge in hopes
Extravagantly high:
Else, whitened like the sire
Of Moon-Lord, you will lie."¹⁴

Ryder 1925: 453

Muitas vezes, o *Panchatantra* é confundido com o *Hitopadesha*, versão um pouco alterada desta obra, da autoria de Narayana, sendo esta a mais popular na Índia. Também *As Fábulas de Bidpai* (ou *Pilpai*) são muitas vezes confundidas com o *Panchatantra*, o que faz com que surjam muitos textos que não se encontram incluídos na obra que aqui se analisa e que se assumem como contos do *Panchatantra*. Atualmente, existem centenas de traduções/versões/reescritas desta obra, em quase todas as línguas. Tudo isto contribuiu para que os contos do *Panchatantra* surdissem em várias partes do mundo, tendo sido assimilados pelas culturas que os acolheram.

¹² Conforme referido, a tradução de Ryder (1925) é aquela que é aqui analisada.

¹³ Este conto serve de base para uma das atividades propostas na Parte III, Secção III.

¹⁴ “Não tenhas expectativas estravagantemente altas, ou ficarás branco como o pai de Moon-Lord”. Esta situação também surge em “La laitière et le pot au lait” de La Fontaine.

Daí que as histórias incluídas nesta obra apresentem semelhanças com variados contos incluídos em diversas culturas. Esta é a razão pela qual os contos do *Panchatantra* se tornaram *multiculturais*.

1.2. Dados fornecidos pelo (peri)texto

Os elementos peritextuais da obra fornecem-nos algumas pistas para a sua decifração:

- o título indica-nos a forma como a obra será estruturada, para além de orientar a interpretação e chamar a atenção acerca do objetivo;
- a Introdução estabelece uma ligação entre a realidade ficcional, presente nos contos tradicionais integrados nos cinco livros que compõem a obra, e a (suposta) situação real, atribuindo autoria ao livro e reiterando o objetivo da obra.

1.2.1. O título

Panchatantra significa “Os cinco [*pancha*] instrumentos [*tantra*]”. *Tantra* pode ainda significar *estratégias, princípios, partes* ou *sistemas*, havendo ainda quem traduza *tantra* por *livros*, possivelmente por a obra ser constituída por cinco partes designadas Livros¹⁵. Na realidade, a palavra *tantra*, é composta por duas raízes (*tan* e *tra*) que têm a ver com a ideia da expansão e da libertação, contendo significados variados. Atualmente, esta palavra encontra-se associada à ideia de *regra/código*, o que vai ao encontro da tradução aqui proposta, já que os cinco *instrumentos* são colocados ao serviço de uma determinada conduta de vida.

Com efeito, tanto os contos como outras passagens desta obra são entendidos como *instrumentos* de que o ser humano se deve munir para poder viver uma vida plena de harmonia ao nível material e espiritual, por forma a tirar o máximo proveito

¹⁵ De notar a analogia com o *Pentateuco* – cinco rolos/pergaminhos.

dela e, se tal for o caso, conseguir fazer face às adversidades pelas quais por vezes se passa. De acordo com a filosofia hindu, existem três domínios de aprendizagem: *dharma*, ou o domínio religioso e ético, *artha*, que diz respeito à política e à economia, e *kāma*, que se refere ao campo estético e sensual. O *Panchatantra*, não sendo propriamente um texto do domínio específico da política (*artha*), acaba por ser também um tratado sobre ciência política, sendo, segundo estudiosos como Ryder (1925) e Olivelle ([1997]2009), considerado um texto *niti-shastra*, termo que não tem equivalente numa língua europeia e cujo significado é “livro de sábia conduta de vida”. A este propósito, Ryder (1925: 5-10) explica que o modo de vida *niti* não se destina a santos, mas a pessoas mundanas, que procuram o prazer de viver num mundo humanizado. Na vida, o bem e o mal coexistem, pelo que, para se viver de modo sábio, há que resguardar-se do inimigo, viver em segurança, sendo para isso necessário ter inteligência e evitar a pobreza (o dinheiro não é considerado importante, não necessitamos de ter muitas posses, uma vez que o dinheiro apenas tem utilidade se for usado). Para se ser feliz, há que, em primeiro lugar, libertar-se de preocupações e garantir a segurança; após isso, a felicidade resulta de três coisas – manter-se ocupado, conviver com amigos e exercitar a inteligência. A sábia forma de vida designada *niti* refere-se a esta postura na sociedade. Esta conduta vai ao encontro dos requisitos exigidos a um bom monarca, que deverá aprender a governar, a resguardar-se da hipocrisia e da maldade do inimigo, a escolher bons amigos e a resolver problemas com tato e sabedoria, levando uma vida de paz e harmonia.

1.2.2. A Introdução

O *Panchatantra* inicia-se com uma prelucidação que será fundamental para a compreensão da obra, já que encontramos aqui algumas indicações que nos ajudam a contextualizar a produção, a localizar a ação, bem como a interpretar o sentido do texto.

O (suposto) autor

Ainda que algumas recensões da obra surgidas no sudeste asiático atribuam a autoria do texto a Vasubhãga, na obra aqui analisada (Ryder 1925), bem como na maior parte dos textos que se assumem como sendo *O Panchatantra*, a autoria do texto é atribuída a Vishnu Sharma, cuja existência se encontra envolvida em mistério.

Para além de ser o autor, Vishnu Sharma é também o narrador, cuja presença é focalizada e desfocalizada alternadamente:

- na introdução ao *Panchatantra*, este brâmane (Vishnu Sharma) é-nos apresentado como uma personagem que se irá encarregar da narração dos vários contos que surgem na obra – nesta Introdução, Vishnu Sharma é uma personagem, cuja voz se ouve através do discurso direto;
- a Introdução revela que Vishnu Sharma compõe os cinco livros, o que quer dizer que é o autor da obra; sendo o autor da obra e sendo referido na Introdução, Vishnu Sharma é responsável pela sua própria criação/existência;
- a voz de Vishnu Sharma, enquanto narrador, surge no início e no final de cada um dos livros; é esta voz que irá dar continuidade ao texto;
- ao longo da obra, a sua voz desaparece, dando lugar a outras vozes/outros narradores, já que os vários contos são narrados pelas personagens que Vishnu Sharma apresenta.

A focalização e desfocalização alternada desta voz faz com que haja uma sobreposição entre estas duas instâncias enunciativas – por um lado, o narrador principal que levará a cabo a tarefa de narrar vários contos e, por outro, o autor (presumível/assumido) da obra.

Seja qual for o nome do autor, depreende-se, através da leitura, que a obra terá sido concebida por um brâmane hindu, e não um budista ou seguidor do jainismo. Este facto infere-se não apenas pela referência à sua casta ("Now there is a Brahman here named Vishnusharman (...)" , bem como pelas referências religiosas existentes no texto:

The man who reckons well his power,
Nor pride nor vigour lacks,
May single-handed smite his foes
Like Rama¹⁶-with-the-axe."¹⁷

Ryder 1925: 87

Pela descrição dos animais presentes na obra, supõe-se que o autor da obra terá nacionalidade indiana, tendo provavelmente nascido/vivido durante a era Gupta (considerada a Idade de Ouro da Índia, marcada pelo progresso ao nível das artes), entre 550 a 320 a.C. Contudo, o *Panchatantra* contém também narrativas anteriores a este período, cuja origem se presume muito anterior a esta era, pelo que se supõe que o produtor tenha recorrido a narrativas tradicionais anteriores.

O narrador/autor da obra assume aqui uma importância fulcral, pois para além de se apresentar como um octogenário ("I am eighty years old (...)", o que lhe dá maior credibilidade uma vez que a idade confere, geralmente, uma maior autoridade que advém da experiência de vida, é responsável por uma recolha que contém a sabedoria do mundo, tarefa que exige alguma perspicácia, qualidade que se encontra presente no advérbio *shrewdly*:

One Vishnusharman, *shrewdly*¹⁸ gleaning
All *worldly wisdom's* inner meaning,
In these five books the charm compresses
Of all such books the world possesses¹⁹.

Ryder 1925:13

A voz deste brâmane não é a única que se faz ouvir, já que dentro dos seus contos existem outros contos encaixados, cujas personagens, por sua vez, dão voz a vários contos. Esta questão será referida mais adiante, a propósito a construção da moralidade.

¹⁶ Rama é uma das entidades adoradas pelos seguidores do hinduísmo.

¹⁷ "Ao homem que conhece bem o seu poder/Não lhe falta orgulho nem vigor/Tal como Rama com o machado/ Consegue vencer sozinho os adversários."

¹⁸ A utilização deste termo não terá sido inofensiva. Inicialmente, *schrewd* teria uma conotação negativa, referindo-se a algo maléfico. Este significado evoluiu para *astuto*, tendo obtido uma conotação mais positiva apenas durante o século XVII.

¹⁹ "Um certo Vishnu Sharma recolhe perspicazmente todo o sentido profundo da sabedoria do mundo, presente em todos os livros existentes e comprime o seu encanto nestes cinco livros" (o sublinhado é meu).

O local da ação e o local da produção textual

Neste texto preambular é ainda referido o local da ação: “Há no populoso Decão uma cidade chamada Mahilaropya”²⁰. Segundo Gil (1975:370), esta cidade, situada na costa de Coromandel, perto de Madrasta, situa-se na costa sudeste da Índia e, tendo em conta o estudo de Theodor Benfey (1859), será, provavelmente, a Maliarpha de Ptolomeu. Esta localização propositada e específica da ação na Introdução à obra gerou uma controvérsia relativamente ao seu local de produção. É que, segundo alguns autores, a referência a esta cidade como local da ação indica que o local de produção também será o mesmo. Outros consideram, contudo, que o texto terá sido produzido, provavelmente, no Norte da Índia. Olivelle ([1997]2009), que defende esta última teoria, argumenta que quando se quer narrar contos fantásticos ou maravilhosos, relativos a um passado distante, é natural que se localize a ação longe do local efetivo de produção – assim sendo, visto que o local da ação é o Sul da Índia (Mahilaropiya), este autor considera que é mais provável que o local de produção do texto seja o Norte da Índia.

Os destinatários

O texto introdutório determina ainda o contexto de produção ficcional e os narratários/destinatários, o que nos fornece elementos acerca do objetivo da obra. Assim, é-nos dito que a obra surge na sequência do pedido do rei Immortal Power (Amarshakti) que, considerando os seus filhos pouco inteligentes, pretende educá-los, sendo, portanto, estes os destinatários que motivam a criação da obra, cujo objetivo será educar. As expressões utilizadas para caracterizar estas crianças são “[supreme] blockheads”, “hostile to education”, “lacking in discernment”, “fools”, “dunce” e “disobedient”²¹.

O desenvolvimento pessoal e social *lato sensu* assume, nesta tarefa de Vishnu Sharma, uma dificuldade acrescida, já que perante o pedido de ajuda do rei, que aspira

²⁰ Gil, L. P. (1975:15). Recorreu-se aqui à tradução portuguesa, pois Ryder (1925) prefere traduzir os nomes das cidades (neste caso, “Maiden’s Delight”) e das personagens.

²¹ “Extremamente nhurros”, “hostis à educação”, “com falta de discernimento”, “tolos”, “incapazes” e “desobedientes”.

a que os seus filhos se tornem inteligentes, os conselheiros mostram alguma consternação face a uma missão tão grandiosa e de tão longa duração:

"O King, first one learns grammar, in twelve years. If this subject has somehow been mastered, then one masters the books on religion and practical life. Then the intelligence awakens."²²

Ryder 1925: 14.

Objetivo da obra

De acordo com Amore & Shinn (1981), a referência, na Introdução, à história do rei e da sua preocupação pela educação dos filhos "illustrates the importance Indians place upon storytelling as an instructional device" (Amore & Shinn 1981: 4). Com efeito, esta obra pretende ser um instrumento para despertar a inteligência:

"(...) the duration of life is limited, and the verbal sciences require much time for mastery. Therefore, let some kind of epitome be devised to wake their intelligence"²³.

Ryder 1925: 14.

A inteligência deve ser despertada *num curto espaço de tempo*, pelo que deverá ser concebido um epítome, sendo Vishnu Sharma o brâmane capaz de tornar as crianças *inteligentes num ápice* : "He will make them *intelligent in a twinkling*." (Ryder 1925:14; o sublinhado é meu).

Este é um livro que contém a sabedoria do mundo ("wordly wisdom"; Ryder 1925:13), devendo ser decorado/acedido não apenas pelos filhos do rei, como também por todos aqueles que pretendam evitar a triste derrota. A Introdução é concluída com a seguinte estrofe:

Whoever learns the work by heart,
Or through the story-teller's art
Becomes acquainted,
His life by sad defeat although
The king of heaven be his foe'
Is never tainted.²⁴

Ryder 1925:16

²² "Ó Rei, primeiro aprende-se a gramática, em doze anos. Se essa matéria for controlada, então dominam-se os livros da religião e da vida ativa. Só então é que a inteligência é despertada".

²³ "(...) a duração da vida é limitada e as ciências verbais exigem muito tempo para serem dominadas. Por isso, vamos tentar fazer com que algum epítome *lhes desperte a inteligência*." (sublinhado meu).

²⁴ Quem quer que aprenda esta obra de cor, ou tome conhecimento dela através da arte do contador de histórias, a sua vida nunca será atingida pela triste derrota, nem que tenha como inimigo o rei do Paraíso".

2. Organização global da obra

Apresenta-se, neste capítulo a organização global do *Panchatantra* do ponto de vista macroestrutural, referindo-se a estrutura da obra e os aspetos temáticos que vão ao encontro dos objetivos propostos pelo narrador, e mesoestrutural, que diz respeito à organização de cada uma das partes da obra, incluindo a Introdução, aqui estudada enquanto sequência prototípica narrativa.

2.1. Estrutura da obra

Conforme referido no capítulo anterior, o *Panchatantra* encontra-se dividido em cinco partes independentes denominadas *Livros* (*pancha* – cinco; *tantra* – livros). Ainda que cada um dos cinco livros desta obra seja independente, estas cinco partes encontram-se unidas quer pela voz do narrador principal (Vishnu Sharma), o brâmane que é apresentado na Introdução, quer pela presença dos três narratários, os filhos do rei Amarshakti.

Cada um dos cinco livros contém um *conto envolvente* que tem como objetivo apresentar as personagens que, em diálogos sucessivos, vão introduzindo os vários contos tradicionais, assumindo, deste modo, a responsabilidade enunciativa desses contos. Assistimos, assim, à focalização inicial de Vishnu Sharma, cuja voz desaparece para dar lugar às vozes das personagens dos contos envolventes. Por vezes, são as personagens dos contos narrados que assumem a narração de outros contos.

Os contos têm a função de servir de suporte para os vários pontos de vista das personagens, que se servem deles para validar a sua argumentação. Entre os contos, isto é, nos discursos/diálogos das personagens dos contos envolventes, encontram-se longas sequências que integram asserções com valor genérico e/ou um discurso com características injuntivas, por forma a veicular um saber de experiências feito, suportado num discurso paremiológico.

Uma vez que os contos tradicionais surgem nos diálogos das personagens, que se servem deles como escoramento, para sustentar determinado ponto de vista, em termos de sequências prototípicas, encontramos, no *Panchatantra*, sequências dialogais, *narrativas* e *argumentativas*.

2.2. Aspetos temáticos e finalidade da obra

São os contos envolventes que determinam o conteúdo temático de cada um dos livros. Sendo o *Panchatantra* uma obra com vista ao ensino do saber ser e saber estar, destinada aos três príncipes, o seu conteúdo temático²⁵ gira à volta de temas como a amizade e a entreaajuda. Por se tratar de uma obra destinada a príncipes, são ainda abordados temas de defesa e governação. A obra alerta ainda contra o perigo que envolve a traição e a realização de atos impensados, atitudes que são aqui veementemente condenadas.

A questão da amizade é a que mais eco encontra no *Panchatantra*, encontrando-se presente em todos os livros, à exceção do Livro III. Assim, o Livro I tece considerações sobre a criação de uma intriga entre amigos e as consequências desse ato; no Livro II, relativo à entreaajuda, é feita referência à suma utilidade da amizade, a qual ajuda a ultrapassar as dificuldades da vida; no Livro IV, encontra-se presente o tema da traição aos amigos, que é sempre lamentável, ainda que seja levada a cabo a pedido daqueles que se ama; no Livro V, é recriminado o facto de não se prestar atenção aos conselhos de um amigo. O Livro III, conforme referido, é o único que foge a este tema recorrente, incidindo sobre as técnicas para derrotar o inimigo, sendo um capítulo em que o vocabulário bélico se encontra mais visível. A partir destes temas, são apresentados contos com finalidades distintas, indo sempre ao encontro do objetivo traçado pelo narrador principal na Introdução.

²⁵ No sentido que Bronckart (1997) atribui ao termo, quando refere que o plano global do *conteúdo temático* corresponde ao conteúdo que surge no texto, *como se fosse o seu resumo*.

No final do processo de aprendizagem em que os três príncipes se encontram envolvidos e que tem a duração de seis meses, é expectável que os infantes possam:

- a) adquirir mestria incomparável na arte da vida ativa/prática: “if I fail to render your sons, in six months'time, incomparable masters of the art of inteligente living”²⁶ (Ryder 1925:15);
- b) tornar-se imunes à triste derrota – “His life by sad defeat is never tainted”²⁷ (Ryder 1925:16).

Para a concretização deste projeto, pretende-se com a obra:

- a) ensinar (não apenas através do exemplo dos seres humanos, como ainda pelo comportamento dos animais):

Bharunda birds will teach you why
The disunited surely die²⁸

Ryder 1925: 215

- b) reprimir comportamentos errados:

It is not the practice of genuine counselors, when objects of ambition are attainable through conciliation, bribery, or intrigue, to advise the master to fight his own servant, so bringing him into deadly danger.²⁹

Ryder 1925: 208

- c) fomentar a inteligência:

Scholarship is less than sense;
Therefore seek intelligence:³⁰

Ryder 1925: 422

- d) educar para a cidadania:

Eat only what will swallow
And gratify the hollow
Within with good digestion
Put not your health in question.³¹

Ryder 1925: 390

²⁶ “se eu não conseguir, num prazo de seis meses, tornar os seus filhos mestres incomparáveis na arte da vida inteligente”.

²⁷ A sua vida nunca será manchada pela triste derrota.

²⁸ Os pássaros Bharunda irão ensinar-te por que razão os desunidos seguramente morrem.

²⁹ “Quando o objetivo da ambição pode ser conseguido através da conciliação, suborno ou intriga, não é hábito dos conselheiros genuínos aconselharem o amo a lutar contra o seu próprio servo, colocando-o em perigo mortal.

³⁰ A instrução vale menos que o senso comum; por isso procura a inteligência.

³¹ Come só o que consegues engolir e deixa um pouco de espaço. Em matéria de boa digestão não coloques a saúde em questão.

e) ensinar a governar:

Here, then, begins Book III, called "Crows and Owls," which treats of peace, war, and so forth.³²

Ryder 1925: 291

f) Contribuir para o aumento da cultura geral dos três discípulos:

A lion took the life of Panini,/Grammar's most famous name (...).³³

Ryder 1925: 224

A moralidade, nesta obra, é assim construída quer através dos diálogos entre as personagens, quer através dos contos apresentados.

2.3. Processo de encaixe

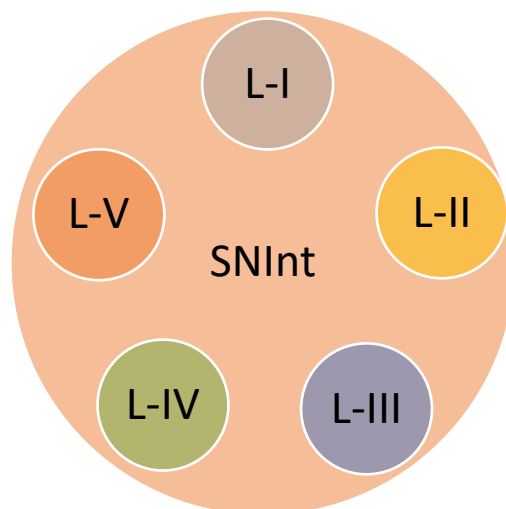
Predomina nesta obra a estrutura em forma de encaixe – é no interior do discurso de Vishnu Sharma que surgem os cinco livros. Por seu turno, é no interior dos contos envolventes, isto é, no interior das vozes das personagens dos contos envolventes que se encontram os demais contos. Estes são apresentados de forma circular – no início e no final do conto, surge a sua avaliação. Assim, encaixe e circularidade marcam presença ao longo de toda a obra.

Esta circularidade e processo de encaixe presentes no *Panchatantra* poderiam ser representados através do seguinte esquema:

³² Aqui se inicia o Livro III, intitulado “Corvos e Mochos”, que trata de paz, guerra, e por aí fora.

³³ Um leão tirou a vida a Panini, o famoso gramático”. Note-se que pouco se sabe acerca deste ilustre linguista, sendo a forma pela qual morreu apenas referida nesta obra, a propósito da morte de personagens famosas (como Jaimini, o sábio e filósofo hindu autor de *Purva Mimamsa Sutras*) e Pingala, o matemático indiano.

Esquema 8 – Processo de encaixe no *Panchatantra*



(SNInt – sequência narrativa da Introdução; L-I – Livro I; L-II – Livro II; L-III – Livro III; L-IV – Livro IV; L-V – Livro V).

Do ponto de vista organizacional, cada um dos livros que compõem a obra também apresenta um processo de encaixe – o livro é apresentado através de uma proposição (P1) que apresenta um ato declarativo, anunciando o início do livro em questão: “Here, then, begins Book (...) called (...). The first verse runs:”. Segue-se uma referência, em forma versificada, ao assunto do Livro referido. Esta alusão não é propriamente um resumo da narrativa, mas uma apresentação da narrativa principal envolvente do Livro em questão – trata-se da *Entrada-Prefácio* ou *Resumo* (Pn0), na terminologia de Adam (2011), referida na primeira parte deste trabalho (ou *Abstract*, no sentido que Labov (1972) dá ao termo). Seguidamente, a narração inicia-se quer com uma proposição introdutória (P2) (“And this is how it happened”) atribuída ao autor, que agora assume o papel de narrador, quer com uma questão (Q1) colocada pelos destinatários (“How was that?”), a que se segue novamente a voz do narrador inicial (P3): “And Vishnusharman told the following story”. Deste modo, o esquema introdutório de cada um dos cinco livros é o seguinte:

[P1 Pn0 (...) (P2 / Q1) (P3)]

No final de cada livro é retomada a proposição inicial, com a diferença de que, desta vez, a forma verbal *begins* é substituída pela forma *ends*, pelo que a proposição

(P1a), “Here ends Book I, called (...). The first verse runs:” terá a função de encerrar o capítulo em questão. A isto se segue, de novo, *a estrofe inicial* (Pn0) que alude ao conto envolvente.

Podemos, então representar cada um dos livros da obra através do seguinte esquema:

[P1 Pn0 (...) (P2/Q1) P3 (L...) P1a Pn0 (...)]
--

Como se pode ver pelo esquema acima, Pn0 desempenha não apenas o papel de *Entrada-Prefácio ou Resumo* (ou *Abstract*), mas também o de *Chute*, que Labov (1972) designa de *Coda*, pondo um termo ao livro em questão. O processo de encaixe encontra-se, pois, patente na apresentação repetida da estrofe inicial (Pn0) no início e no fim de cada um dos livros, até porque apresenta o conto envolvente, no qual se encontram inseridos vários outros contos, sendo este processo responsável pela unidade temática do livro em questão. Deste modo, ainda que os vários contos presentes ao longo do livro sejam independentes, há uma voz e uma narrativa que os une. Por regressar ao tema de partida (Pn0), considera-se que há aqui uma circularidade, já que o pensamento inicial, que deu início ao livro, é retomado no final do mesmo.

Os contos ocupam um lugar de destaque no *Panchatantra*, até porque se trata de uma obra conhecida como um *conjunto de contos tradicionais* indianos.³⁴ Se, por um lado, cada um dos cinco livros apresenta uma estrutura sequencial narrativa na qual se encontram inseridos vários contos (que também obedecem a uma organização narrativa), por outro lado, a própria Introdução à obra é também uma (sequência) narrativa.

³⁴ Uma consulta rápida, não exaustiva, na Internet revela-nos que esta obra é considerada um conjunto de contos tradicionais indianos: “(...) an ancient Indian collection of *interrelated animal fables* in verse and prose, arranged within a frame story (...) (in <https://en.wikipedia.org/wiki/Panchatantra>; última consulta a 25 de outubro de 2015); “One of India's most influential contributions to world literature, the Panchatantra (also spelled Pañcatantra or Pañca-tantra) consists of *five books of animal fables* and magic tales (some 87 stories in all) that were compiled, in their current form, between the third and fifth centuries AD. (<http://www.pitt.edu/~dash/panchatantra.html>; última consulta a 25 de outubro de 2015); “Não foi má ideia a de traduzir em português esta vetusta *colectânea de contos indianos* (...) (<http://aceditora.no.sapo.pt/contosclassicosindianos.htm>; última consulta a 25 de outubro de 2015). O sublinhado é meu.

Nos pontos seguintes analisa-se a Introdução e cada um dos cinco livros do ponto de vista da organização sequencial narrativa.

2.4. Organização das sequências narrativas

2.4.1. A Introdução ao Panchatantra

Conforme referido, é na Introdução ao *Panchatantra* que se desenha a obra – quem escreveu, o quê, para quem e para quê. Tendo em conta a proposta teórica relativa às sequências prototípicas apresentada em Adam (1992, 2011b), segundo o qual a sequência narrativa é *um conjunto de proposições ligadas entre si com um fim específico*, na qual deverá haver *uma sucessão mínima de acontecimentos que deverá passar por um processo transformacional movido por uma tensão, apresentando uma unidade temática*, podemos entender a Introdução ao *Panchatantra* como uma sequência narrativa, já que, vista numa perspetiva global, esta parte contém todos os elementos estruturais da sequência narrativa, conforme se pode observar pelo quadro abaixo:

Quadro 9 - A Estrutura Interna da Introdução ao *Panchatantra*

SITUAÇÃO INICIAL	[Havia um rei que tinha três filhos adversos à educação.]
NÓ DESENCADEADOR	[O rei percebeu que os filhos não eram inteligentes.]
(RE)AÇÃO	[O rei resolveu reunir os pânditas para lhes pedir ajuda].
	[Um dos pânditas sugeriu-lhe o nome de Vishnu Sharma].
	[Vishnu Sharma aceitou o desafio, e, recusando qualquer bem material, prometeu ao rei que, caso não conseguisse educar os seus filhos, renunciaria ao próprio seu nome].
	[O rei confiou-lhe os filhos].
RESOLUÇÃO/DESENLACE	[Vishnu Sharma escreveu cinco livros, fazendo com que as crianças os decorassem].
SITUAÇÃO FINAL	[Ao fim dos seis meses, as crianças conseguiram tornar-se inteligentes].
AVALIAÇÃO FINAL (OU QUEDA)	<i>A partir desse dia a obra viajou pelo mundo [...]; quem a aprender de cor jamais será vencido</i> ³⁵

³⁵ Since that day, this work on the art of intelligent living (...) has travelled the world, aiming at the awakening of intelligence in the young"; (...) Whoever learns the work by heart (...) His life by sad defeat (...) is never tainted".

A apresentação de uma Introdução sob a forma de sequência narrativa revela o caráter lúdico da obra, que indicia que os cinco Livros que se seguem serão um conjunto de contos. Por outro lado, a expressão “desde esse dia” estabelece a ponte entre a situação ficcional (que, aliás, se pretende ser não ficcional, mas real, já que se propõe fazer crer na existência dos três príncipes que necessitavam de uma educação e na existência do próprio autor) e a situação real/atual, que, por sua vez, aponta para o caráter intemporal da obra.

2.4.2. Livro I: A perda de amigos

Este Livro inicia-se com a seguinte estrofe:

“The forest lion and the bull
Were linked in friendship growing full;
A jackal then estranged the friends
For greedy and malicious ends”³⁶.

Ryder 1925: 19

Esta estrofe (Pn0-I) refere a *situação inicial* (“The forest lion and the bull/were linked in friendship growing full”), o *nó desencadeador* (“for greedy and malicious ends”) e a *situação final* (“A jackal then estranged the friends”) do conto envolvente e principal deste Livro, em função do qual são apresentados vários contos independentes, encontrando-se omissas as restantes partes. Apresenta-se de seguida uma análise da estrofe introdutória:

Quadro 10 - Pn0-I (Estrofe introdutória do Livro I)

SITUAÇÃO INICIAL	<i>O leão da floresta e o touro encontravam-se unidos por uma amizade crescente</i>
NÓ DESENCADEADOR	<i>Por motivos gananciosos e maliciosos</i>
(RE)AÇÃO	-----
RESOLUÇÃO/DESENLAÇE	-----
SITUAÇÃO FINAL	<i>Um chacal separou os amigos</i>

³⁶ O leão da floresta e o touro encontravam-se unidos por uma amizade crescente. Por motivos gananciosos e maliciosos, um chacal estragou essa amizade.

Note-se, contudo, que apesar de se tratar do conto envolvente, não é este que inicia o livro, mas um outro, que se encontra incompleto. No quadro abaixo apresenta-se, através de macroproposições, este conto inicial:

Quadro 11 - Conto Inicial do Livro I

SITUAÇÃO INICIAL	[Havia um mercador virtuoso e rico]
NÓ DESENCADEADOR	[Um dia resolveu partir à busca de riquezas]
(RE)AÇÃO	[Durante a viagem, o seu touro adoeceu]
	[Como o touro não melhorou, o mercador pediu aos criados que ficassem com ele e prosseguiu viagem]
	[Com medo das adversidades da viagem, os criados abandonaram o touro e juntaram-se ao mercador dizendo-lhe que o touro tinha morrido]
	[Sozinho, o touro chegou às margens do rio Ganges e aí recuperou da doença]
RESOLUÇÃO/DESENLACE	-----
SITUAÇÃO FINAL	-----

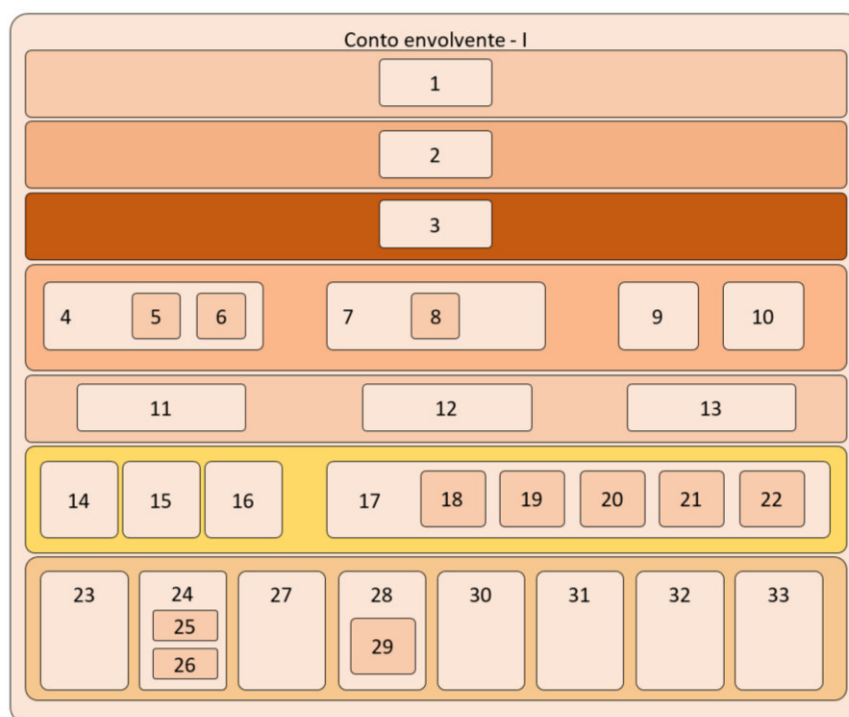
Conforme se pode constatar, este conto não apresenta continuidade, não estando definida a sua *resolução* nem a *situação final*, tendo apenas a função de dar a conhecer ao leitor/ouvinte uma das personagens principais do conto envolvente (o touro). A última fase da *(re)ação* do conto inicial irá servir de *situação inicial* do conto envolvente, conforme se vê pelo quadro abaixo:

Quadro 12 - Conto Envolvente do Livro I

SITUAÇÃO INICIAL	[Um (o) touro vivia sozinho nas margens do rio Ganges]
NÓ DESENCADEADOR	[Um dia, o touro berrou]
(RE)AÇÃO	[O berro assustou um leão]
	[O leão deixou transparecer o seu medo]
	[Um chagal aproveitou-se da situação (medo revelado pelo leão)]
RESOLUÇÃO/DESENLACE	[O leão matou o touro]
SITUAÇÃO FINAL	[O touro morreu]

É a propósito da história destas duas personagens (touro e leão) que são apresentados os 33 contos que integram este primeiro livro, consoante esquema abaixo, no qual cada número corresponde a um conto:

Esquema 9 - Organização do Livro I



1, 2, 3... - contos tradicionais integrados no conto envolvente do livro I

Este esquema permite visualizar a organização dos contos inseridos no Livro I. Existem contos independentes, encaixados no conto envolvente, e ainda outros, encaixados dentro desses contos independentes. Assim, os contos 5 e 6 encontram-se encaixados no conto 4; o conto 8 encontra-se inserido no conto 7; os contos 18, 19, 20, 21 e 22 estão encaixados no conto 17; os contos 25 e 26 encontram-se encaixados no conto 24; o conto 29, por sua vez, encontra-se encaixado no conto 28.

No início do conto envolvente, surgem duas personagens, os dois chacais Cheek e Victor (Ch2 e Ch1, respetivamente)³⁷, que irão contribuir para a construção sucessiva de contos encaixados. Uma destas personagens (Ch1) é anunciada em Pn0-I³⁸ sendo esta a personagem responsável pelo nó desencadeador. Toda a *mise en intrigue* gira à volta das duas personagens, touro e leão. Contudo, o desenvolvimento da ação é da responsabilidade de Ch1 e Ch2: o primeiro tenta defender os seus interesses sem olhar

³⁷O nome dos chacais é Karataka, ou “Pequena Gralha”, e Damanaka, ou “Pequeno Domador”, sendo conhecidos na literatura *ocidental*, respetivamente, como Calila e Dimna. Por surgir em primeiro lugar, Dimna, o ambicioso, foi referenciado como Ch1, e Calila, o prudente, foi referenciado como Ch2, por surgir em segundo lugar.

³⁸ “A jackal then estranged the friends (...)”

a meios, enquanto o segundo tenta demovê-lo dos seus intentos. A interação verbal entre estas duas personagens irá marcar momentos novos no conto envolvente, uma vez que estas duas personagens são responsáveis, respetivamente por 13 e 8 contos. Apenas três dos contos integrados neste livro são narrados por uma das personagens principais do conto envolvente (o touro), sendo os restantes 9 contos da responsabilidade de diversas personagens dos contos encaixados.

De um modo geral o conteúdo deste livro gira à volta da amizade e da criação da intriga, levada a cabo por aqueles que são gananciosos e maldosos.

2.4.3. Livro II: A aquisição de amigos

No Livro II, a estrofe inicial (Pn0-II) dá-nos a conhecer a *situação inicial*, o *nó desencadeador* e a *resolução*:

“The mouse and turtle, deer and crow
Had first rate sense and learning; so,
Though money failed and means were few,
They quickly put their purpose through.”³⁹

Ryder 1925: 213

Quadro 13 - Pn0-II (Estrofe introdutória do Livro II)

SITUAÇÃO INICIAL	<i>O rato e a tartaruga, o veado e o corvo eram amigos e tinham bom senso e conhecimento, mas não tinham dinheiro nem meios.</i>
NÓ DESENCADEADOR	[Ainda que tivessem surgido problemas]
(RE)AÇÃO	-----
RESOLUÇÃO/DESENLACE	<i>Rapidamente conseguiram atingir os objetivos.</i>
SITUAÇÃO FINAL	-----

O conto envolvente deste livro poderia ser subdividido em cinco sequências narrativas coordenadas: três sobre a forma como os quatro amigos travam amizade (SN1-II – encontro do corvo e do rato; SN2-II – encontro do corvo e do rato com a tartaruga; SN3-II – encontro dos três com o veado) e duas sobre a captura dos animais (SN4-II – captura do veado e a sua libertação; SN5-II – captura da tartaruga e a sua

³⁹ “O rato e a tartaruga, o veado e o corvo/ Tinham bom senso e conhecimento /Mesmo não tendo dinheiro nem meios /. Rapidamente conseguiram atingir os objetivos”.

libertação). Mais do que encaixe, o que predomina, neste conto envolvente, é uma coordenação destas sequências narrativas, que se sucedem umas às outras, encadeadas umas nas outras. Eis uma análise sumária das cinco sequências narrativas de L-II:

Quadro 14 - SN1-II (Primeira sequência narrativa do Livro II)

SITUAÇÃO INICIAL	[Era uma vez um corvo].
NÓ DESENCADEADOR	[Um dia viu os pombos a serem caçados].
(RE)AÇÃO	[O chefe dos pombos levou-os para o pé de um rato].
	[O chefe dos pombos ordenou-lhes que voassem todos juntos e levou-os ao pé dum rato].
RESOLUÇÃO/DESENLACE	[O rato libertou os pombos].
SITUAÇÃO FINAL	[O corvo tornou-se amigo do rato].

A *situação final* desta sequência coincide com a *situação inicial* da sequência narrativa seguinte (SN2-II), que se poderá representar através do quadro seguinte:

Quadro 15 - SN2-II (Segunda sequência narrativa do Livro II)

SITUAÇÃO INICIAL	[O corvo e o rato eram amigos.]
NÓ DESENCADEADOR	[Um dia o corvo decidiu partir.]
(RE)AÇÃO	[O rato acompanhou o amigo (montado neste).]
RESOLUÇÃO/DESENLACE	[Os dois amigos foram ter com a tartaruga, amiga do rato.]
SITUAÇÃO FINAL	[Os corvo, o rato e a tartaruga tornaram-se amigos.]

Mais uma vez, a *situação final* desta sequência irá ser a *situação inicial* da sequência seguinte (SN3-II):

Quadro 16 - SN3-II (Terceira sequência narrativa do Livro II)

SITUAÇÃO INICIAL	[O corvo, o rato e a tartaruga eram amigos.]
NÓ DESENCADEADOR	[Um dia encontraram um veado amedrontado.]
(RE)AÇÃO	[O veado quis tornar-se amigo dos três.]
RESOLUÇÃO/DESENLACE	[O veado tornou-se amigo dos três.]
SITUAÇÃO FINAL	[Os corvo, o rato, a tartaruga e o veado tornaram-se amigos.]

Também aqui, a *situação final* da sequência anterior é a *situação inicial* da seguinte. SN1-II, SN2-II e SN3-II são sequências (relativamente) independentes, mas encadeadas, tendo todas uma resolução – a *situação final* das primeiras duas coincide

com a *situação inicial* das últimas duas. A partir daqui, o esquema altera-se um pouco – a *situação final* de SN4-II prepara o terreno para o *nó desencadeador* de SN5-II, sendo SN5-II uma consequência de SN4-II:

Quadro 17 - SN4-II (Quarta sequência narrativa do Livro II)

SITUAÇÃO INICIAL	[O corvo, o rato, a tartaruga e o veado eram amigos.]
NÓ DESENCADEADOR	[Um caçador caçou o veado.]
(RE)AÇÃO	[O corvo, o rato e a tartaruga perceberam que o amigo estava preso.]
RESOLUÇÃO/DESENLACE	[O rato roeu a rede que prendia o veado.]
SITUAÇÃO FINAL	[O veado foi libertado.]

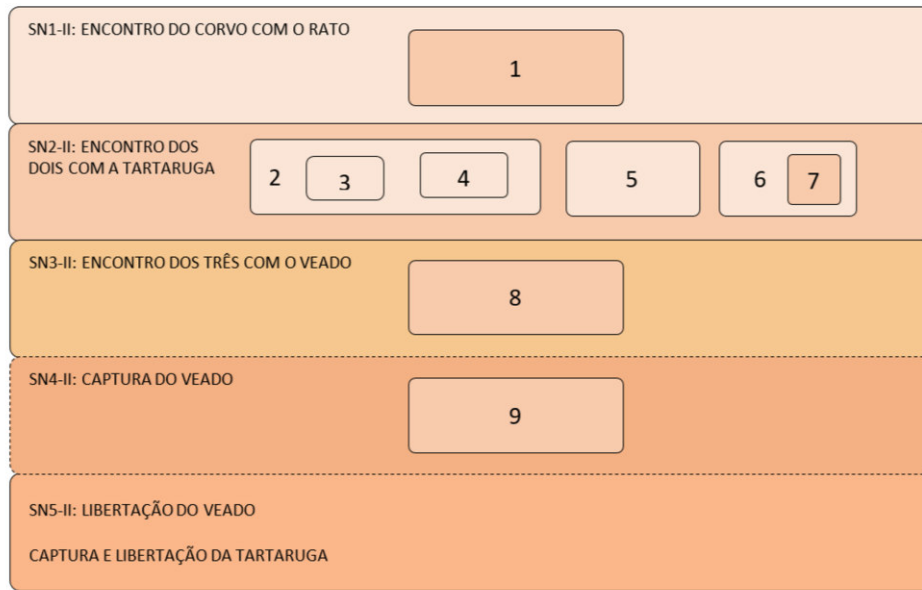
Mais uma vez, a situação final da sequência narrativa anterior cria o ambiente para que a quinta sequência narrativa tenha lugar.

Quadro 18 - SN5-II (Quinta sequência narrativa do Livro II)

SITUAÇÃO INICIAL	[O veado estava livre e a tartaruga estava perto.]
NÓ DESENCADEADOR	[O caçador apanhou a tartaruga.]
(RE)AÇÃO	[O corvo, o rato e o veado engendraram um plano para libertar a tartaruga.]
RESOLUÇÃO/DESENLACE	[O corvo e o rato conseguiram libertar a tartaruga.]
SITUAÇÃO FINAL	[Os quatro amigos continuaram a viver felizes.]

Integrados nestas cinco sequências narrativas, encontram-se seis contos encaixados, dois dos quais integram, por sua vez, três contos. Pode-se verificar, ainda assim, que L-II não é um livro tão complexo quanto L-I. No esquema abaixo, podemos observar o processo de encadeamento e encaixe presente em L-II:

Esquema 10 - Organização do Livro II



1, 2, 3... - contos tradicionais integrados no conto envolvente do livro II

O conteúdo deste livro incide sobre a entreajuda, através da qual é possível superar as dificuldades.

2.4.4. Livro III: Corvos e mochos

Em L-III, a estrofe introdutória (Pn0-III) apresenta elementos pertencentes à *Resolução* e à *Moral*:

"Reconciled although he be
Never trust an enemy
For the cave of owls was burned
When the crows with fire returned."⁴⁰

Ryder 1925: 291

⁴⁰ "Ainda que tenha havido uma reconciliação / Nunca confies num inimigo. / Pois a gruta das corujas foi incendiada / Quando os corvos vieram com achas.

Quadro 19 - Pn0-III (Estrofe introdutória do Livro III)

SITUAÇÃO INICIAL	-----
NÓ DESENCADEADOR	-----
(RE)AÇÃO	-----
RESOLUÇÃO/DESENLAÇE	<i>Os corvos voltaram e incendiaram a gruta das corujas</i>
SITUAÇÃO FINAL	-----
MORAL	<i>Nunca confies num inimigo, ainda que te tenhas reconciliado com ele</i>

Neste Livro, o conto envolvente é o inicial, aquele que irá servir de fio condutor para os contos tradicionais apresentados. Também aqui se encontra presente o processo de encaixe – tal como acontecia em L-I, as personagens apresentam contos, cada uma defendendo o seu ponto de vista. Eis uma análise sumária do conto envolvente, em termos macroproposicionais:

Quadro 20 - Conto Envolvente do Livro III

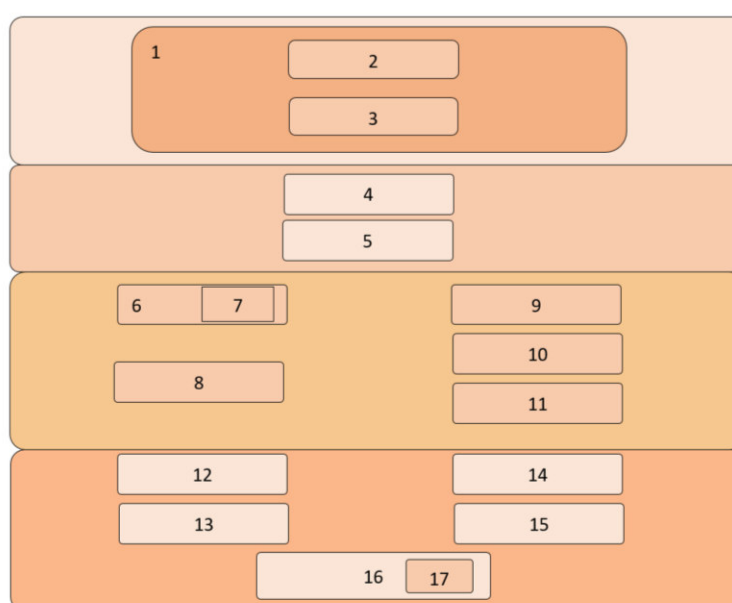
SITUAÇÃO INICIAL	[Os corvos e os mochos eram inimigos; os mochos costumavam matar os corvos.]
NÓ DESENCADEADOR	[O rei dos corvos reuniu os conselheiros pedindo-lhes conselhos.]
(RE)AÇÃO	[Um dos conselheiros fingiu-se ferido pelo rei e foi pedir auxílio aos mochos.]
	[O rei dos mochos reuniu os conselheiros, os quais deram opiniões divergentes, que ilustraram com contos.]
	[Os mochos acolheram o corvo ferido, honrando-o.]
RESOLUÇÃO/DESENLAÇE	[O corvo acolhido reuniu ramos das árvores; os corvos incendiaram a fortaleza dos mochos.]
SITUAÇÃO FINAL	[Os corvos destruíram os mochos.]

Encaixados no conto envolvente, encontram-se treze contos. Um deles, por sua vez, integra dois contos e dois deles encaixam um conto cada um. Tal como acontecia em L-I, também estes contos têm a particularidade de serem *narrativas com função argumentativa*, na medida em que servem para justificar pontos de vista divergentes. Com efeito, neste conflito entre os reis dos corvos e dos mochos, os conselheiros de um e de outro dão os seus pareceres aos respetivos reis, apresentando contos tradicionais que ilustram os seus pontos de vista.

Este Livro (L-III) pode ser dividido em quatro partes – a primeira corresponde à *situação inicial* do conto envolvente, na qual se integram três contos: 1, relativo à

gênese do conflito entre corvos e mochos (que integra os contos 2 e 3). A segunda parte integra os contos 4 e 5, relativos aos conselhos dados por um corvo ancião ao seu rei (Cloudy), para se conseguir pôr termo aos ataques sucessivos por parte do inimigo, o rei dos mochos. Na terceira parte, os contos 6, 7 (este integrado em 6), 8, 9, 10 e 11, são relativos à *(re)ação* do conto envolvente. A quarta parte corresponde ao último momento da *(reação)* e aos momentos da *resolução/desenlace* e *situação final*. O quadro abaixo permite verificar que em termos narrativos, a complexidade aqui é maior que em L-II:

Esquema 11 - Organização do Livro III



1, 2, 3... - contos tradicionais integrados no conto envolvente do livro I

O conteúdo deste livro gira em torno de questões de defesa estatal, o que serve de ponto de partida para a apresentação de contos com moralidades diversas, por vezes com alguma ambiguidade, conforme se demonstra na Secção II da Parte II.

2.4.5. Livro IV: A perda do adquirido

Em Pn0-IV, encontramos apenas a *Resolução* e a *Avaliação* do conto envolvente:

“Blind folly always has to pay
For giving property away
Because of blandishments and guile
The monkey tricked the crocodile.”⁴¹

Ryder 1925: 381

Quadro 21 - Pn0-IV (Estrofe introdutória do Livro IV)

SITUAÇÃO INICIAL	-----
NÓ DESENCADEADOR	-----
(RE)AÇÃO	-----
RESOLUÇÃO/DESENLACE	<i>Com adulação e astúcia / O macaco enganou o crocodilo</i>
SITUAÇÃO FINAL	-----
MORAL	<i>A parvoíce cega tem o seu preço/Quando se desperdiçam bens</i>

O conto envolvente do Livro IV é um conto tradicional multicultural sobejamente conhecido, presente nas literaturas africana e budista entre outras⁴². Este livro é o único que apresenta um conto envolvente com um título.

O livro IV é constituído por três partes: na primeira, é apresentado o conto principal; na segunda, uma das personagens (Pers1) repreende a outra (Pers2) e defende o seu ponto de vista apresentando, a título de argumentos, seis contos, um dos quais, por sua vez, contém um conto integrado. Na terceira parte, os contos têm a ver com problemas com os quais Pers2 se confronta; nesta parte, dos quatro contos, três são narrados por Pers1 e um por Pers2. O quadro seguinte apresenta a estrutura interna do conto envolvente de L-IV:

Quadro 22 - (Conto Envolvente do Livro IV)

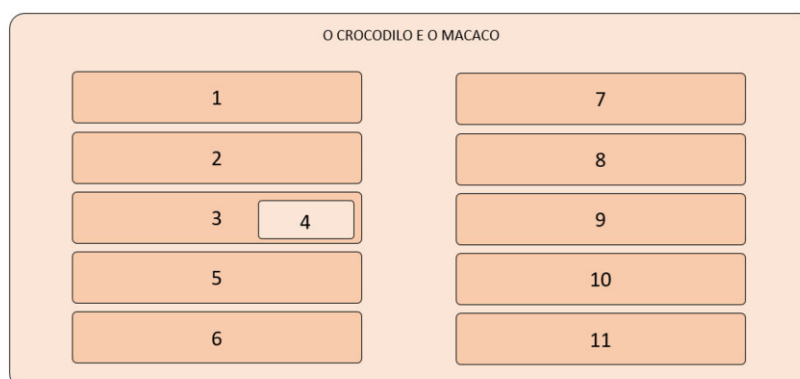
SITUAÇÃO INICIAL	[Um macaco vivia num jamboeiro]
NÓ DESENCADEADOR	[Um dia, um crocodilo foi descansar por baixo da árvore]
(RE)AÇÃO	[O macaco deu-lhe jambos]
	[O crocodilo levou os jambos à mulher]
	[A mulher do crocodilo quis comer o coração do macaco]
	[O crocodilo atraíçoo o macaco e levou-o para o rio]
	[O macaco disse ao crocodilo que tinha deixado um coração mais saboroso na árvore]
RESOLUÇÃO/DESENLACE	[O crocodilo levou o macaco de volta ao jamboeiro]
SITUAÇÃO FINAL	[O macaco libertou-se do crocodilo (narrativas encaixadas)]

⁴¹ A parvoíce cega tem o seu preço/Quando se desperdiçam bens/Com adulação e astúcia /O macaco enganou o crocodilo.

⁴² Este conto será analisado na Secção seguinte.

O esquema abaixo permite-nos observar o modo de funcionamento de L-IV:

Esquema 12 - Organização do Livro IV



Neste livro, alerta-se para o preço a pagar pela estupidez, tal como aconteceu com o macaco que, no entanto, acaba por se escapar ao seu malfeitor. É na sequência desta situação que são apresentados os restantes contos.

2.4.6. Livro V: Atos irrefletidos

Neste livro, a estrofe inicial (Pn0-V) apenas refere a Moral:

“Deeds ill-known, ill-recognized
Ill accomplished, ill-devised
Thoughts of these let no man harbor
Take a warning from the barber.”⁴³

Ryder 1925: 427

Quadro 23 - Pn0-V (Estrofe introdutória do Livro V)

SITUAÇÃO INICIAL	-----
NÓ DESENCADEADOR	-----
(RE)AÇÃO	-----
RESOLUÇÃO/DESENLACE	-----
SITUAÇÃO FINAL	-----
MORAL	<i>Ações mal conhecidas, mal reconhecidas, / mal concluídas, mal concebidas / Não deixam nenhum homem descansado/ Aprende com o barbeiro.</i>

⁴³ Ações mal conhecidas, mal reconhecidas, / mal concluídas, mal concebidas / Não deixam nenhum homem descansado/ Aprende com o barbeiro.

O conto envolvente deste livro integra duas sequências narrativas encadeadas sobre a forma como o mercador se torna rico (SN1-V) e sobre o barbeiro que o imita (SN2-V). Integrado nesta última sequência narrativa, encontra-se o conto 1 (“O mangusto”) que, por sua vez, integra o conto 2 (“Os quatro caça tesouros”). Este último conto, por sua vez, integra oito contos (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10). O livro termina de uma forma abrupta, com o conto 11, que se encontra encaixado no conto 10. O esquema abaixo apresenta a estrutura interna de SN1-V:

Quadro 24 - SN1-V (Primeira sequência narrativa do Livro V)

SITUAÇÃO INICIAL	[Um mercador era muito pobre]
NÓ DESENCADEADOR	[Um dia decidiu matar-se]
(RE)AÇÃO	[Sonhou com um monge que lhe disse o que fazer para ficar rico]
RESOLUÇÃO/DESENLACE	[O mercador seguiu à risca o que o monge propôs (dar uma paulada na cabeça de um monge que fosse a sua casa no dia seguinte) e foi visto pelo barbeiro.]
SITUAÇÃO FINAL	[O monge transformou-se em ouro e o mercador ficou rico]

É a partir da *situação final* desta sequência que se desenvolve a sequência narrativa seguinte:

Quadro 25 – SN2-V (Segunda sequência narrativa do Livro V)

SITUAÇÃO INICIAL	[(<i>Um barbeiro costumava ir a casa de um mercador</i>)]
NÓ DESENCADEADOR	[Um dia o barbeiro viu o mercador a dar uma paulada na cabeça de um monge e a ficar rico].
(RE)AÇÃO	[O barbeiro quis imitar o mercador].
	[O barbeiro convidou alguns monges a casa].
RESOLUÇÃO/DESENLACE	[O barbeiro matou alguns monges, ferindo outros].
SITUAÇÃO FINAL	[Os juízes condenaram o barbeiro à prisão e narraram C1-V.]
AValiação/MORAL	[Os atos irrefletidos dão sempre mau resultado]

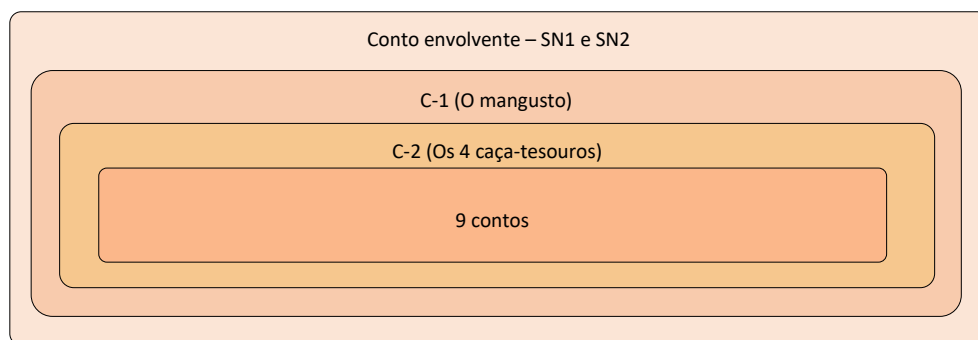
O quadro acima demonstra que na sequência da *situação final* de SN2-V, surge o conto C1, “O mangusto”. Este conto irá encaixar C2 que, por sua vez, integra os restantes contos.

Quadro 26- C1-V (O mangusto)

SITUAÇÃO INICIAL	[Uma mulher tinha domesticado um mangusto]
NÓ DESENCADEADOR	[Um dia teve de sair e o mangusto ficou a tomar conta do filho]
(RE)AÇÃO	[Surgiu uma cobra]
	[O mangusto matou a cobra]
RESOLUÇÃO/DESENLACE	[Pensando que o mangusto tivesse matado o filho, a mulher matou o mangusto]
SITUAÇÃO FINAL	[A mulher ficou arrependida por ter matado o mangusto e narrou o conto2]
AValiação/MORAL	[Os atos irrefletidos dão sempre mau resultado]

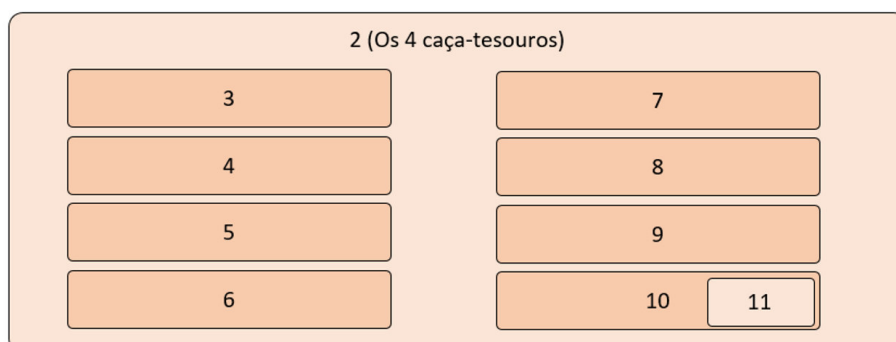
Isto é, mais uma vez, um novo conto (2) surge na sequência da *situação final* do conto anterior. O esquema abaixo mostra a organização do Livro V:

Esquema 13 - Organização do Livro V



Conforme referido, o conto 2 deste livro contém oito contos encaixados, o último dos quais, por sua vez, integra um outro conto. Eis o esquema do conto 2:

Esquema 14 – Processo de encaixe no conto 2 (Livro V)



Este é o último livro do *Panchatantra*, que termina com o conto 10 (o conto 11 encontra-se encaixado no conto 10). Após este conto (conto 10), o narrador retoma a estrofe inicial do livro, a qual apenas refere a moral subjacente a todos os contos e a personagem barbeiro: “Here ends Book V, called “Ill-considered Deeds”. The first verse runs: (...)”. De seguida, é retomada a estrofe introdutória Pn0-V.

O *Panchatantra* termina, assim, com a voz de Vishnu Sharma, sem contudo referir a conclusão da sua tarefa, a de educar os três príncipes.

3. A construção da moralidade

A análise acima realizada permite verificar que o *Panchatantra* é uma obra que revela uma preocupação pedagógica – em termos ficcionais, nasce da preocupação de um rei relativamente aos seus três filhos e do desejo de os educar. Esta tarefa é levada a cabo por um pândita, que será o narrador principal da obra, cujo objetivo principal é fazer com que os príncipes adquiram sobretudo competências ao nível do desenvolvimento pessoal e social. A análise abaixo efetuada irá revelar que, do ponto de vista das dimensões textual-sequencial e discursivo-pragmática (interacional e configuracional), a obra faz jus à acima referida preocupação pedagógica, uma vez que nela se insiste na construção da moralidade.

Contudo, antes de mais, valerá a pena fazer neste ponto uma (ainda que breve) referência a *moral* (nome feminino) e *moralidade*. De acordo com o *Grande Dicionário de Língua Portuguesa* de José Pedro de Machado, moral é a “parte da filosofia que trata dos costumes ou dos deveres do homem” ou o “conjunto dos bons costumes e das teorias morais de uma sociedade”, a “doutrina relativa aos bons costumes” ou ainda a “lição ou o conceito que se extrai de uma obra”. Moralidade, por sua vez, é definida como “reflexão moral” ou o “sentido moral que contém um conto, uma rábula, dedução que daí se tira”.

A propósito da questão da ética e partindo da classificação aristotélica dos saberes teóricos (ou descritivos), poiéticos (normativos, que incidem sobre técnicas) e práticos (relativos às normas para a vida, domínio no qual se insere a questão da moral), Cortina & Martinez ([1996]2008:10-20) referem que a moral, enquanto nome, pode referir-se a um modelo de conduta socialmente estabelecido numa determinada sociedade ou a um conjunto de convicções morais pessoais. A moralidade, de acordo com estes autores, é um termo usado enquanto sinónimo de moral ou de vida moral em geral. Trata-se, segundo os autores de “un fenómeno muy complejo, y que ello admite diversas interpretaciones; pero no debemos perder de vista el hecho de que tal variedad de concepciones morales pone de manifiesto la existencia de una *estructura común* de los juicios en que se expresan, y que esta estructura moral común está

remitiendo a un ámbito particular de la vida humana, un ámbito distinto del jurídico, del religioso, o del de la mera cortesía social: el ámbito de la moralidad.” (Cortina & Martinez ([1996]2008: 20-21).

No presente trabalho, a moralidade é entendida enquanto inscrição da mensagem relativa a valores axiológicos instituídos na sociedade. Assim, a construção da moralidade tem a ver com a orientação de leitura que vai sendo dada pelo narrador ao longo de um conto, o que vai ao encontro da *avaliação* (cf. Adam 1992, 2011) e das *estratégias avaliativas* (cf. Morais 2010).

3.1. Dimensão textual/sequencial

No tocante à dimensão textual/sequencial, a moralidade é construída a um nível macroestrutural. Assim, a estratégia da apresentação de uma *Entrada-Prefácio* (Pn0) no início e final dos contos repete-se amiúde ao longo de todo o texto. Assim, quando uma personagem pretende apresentar um conto faz, primeiramente, uma referência sucinta ao que irá dizer, retomando, no final, a ideia contida na apresentação inicial. É, por exemplo, o caso de uma das personagens principais de L-I, quando pretende advertir o amigo a não se imiscuir em assuntos que não lhe dizem respeito:

Why meddle, my dear fellow?” said Cheek. “There is a saying:
Death pursues the meddling flunkey
Note the wedge extracting monkey.”⁴⁴

Ryder 1925:25

Segue-se a questão colocada pela personagem em interação (“How was that?”), o que dá azo a que seja apresentado o conto, após o qual é retomada a estrofe inicial: “And that is why I say that meddling should be avoided by the intelligent.” (Ryder 1925:25).

Assim, numa perspetiva da dimensão textual/sequencial, a construção da moralidade faz-se não apenas por meio do destaque dado à moral explícita dos contos,

⁴⁴ “Por que razão imiscuirmo-nos, meu caro amigo? – disse Cheek. Há um ditado: A morte persegue o servo metedido: observa o macaco que puxou a cunha”.

em forma de verso (quando os contos se encontram em prosa), como também por se repetir a moral no início e no final dos contos.

Os excertos destacados em verso não são apenas a moral de um conto, podendo fazer parte da voz de uma personagem, É o caso do excerto seguinte, no qual se faz a apologia de uma vida com moral e a condenação de tudo o que é amoral:

Each transitory day, O man,
To *moral living* give;
Else, like the blacksmith's bellows, you
Suck air, but do not live⁴⁵.
And furthermore:
Non-moral learning is a curse,
A dog's tail, nothing less,
That does not save from flies and fleas,
Nor cover nakedness⁴⁶.
And yet again:
A rotten ear among the wheat,
Among the birds a bat,
Is he who spurns the moral law;
The merest living gnat⁴⁷.

The flowers and fruit are better than the tree;
Better than curds is butter said to be;
Better than oil-cake, oil that trickles free;
*Better than mortal man, morality*⁴⁸.

The praise of constant steadfastness
Some wise professors sing;
But moral earnestness is swift,
Though many fetters cling⁴⁹.

Forget your prosings manifold;
The moral law is briefly told:
To help your neighbor this is good;
*To injure him is devilhood.*⁵⁰

Ryder 1925: 319

⁴⁵ Ó ser humano! Dedica cada dia transitório a uma *vida com moral* ou, tal como o fole do ferreiro, estarás a respirar, mas não a viver.

⁴⁶ E mais ainda: *A aprendizagem amoral é uma maldição*, nada mais que a cauda de um cão, que não protege de moscas ou pulgas nem cobre a nudez.

⁴⁷ E ainda mais uma vez:

Aquele que despreza a lei moral é como uma espiga podre entre o trigo, um morcego entre os pássaros, um mero mosquito vivo.

⁴⁸ Flores e frutos são melhores que a árvore; manteiga é considerada melhor que o coalho, melhor que óleo empastado são as gotas libertas de óleo; *melhor que o ser mortal humano é a moralidade.*

⁴⁹ Alguns sábios professores cantam o louvor da perseverança; *mas o zelo moral é ágil*, ainda que muitos grilhões o prendam.

⁵⁰ Esquece a tua prosa extensa; *a lei moral é dita de forma concisa*: ajudar o vizinho é bom, prejudicá-lo é demoníaco". Curiosamente, toda esta moralidade encontra-se presente na voz de uma personagem que pretende enganar alguém, funcionando estas estrofes como uma estratégia de encenação.

Os versos acima apresentados encontram-se intercalados no conto 3 do livro III, pelo que se poderá dizer que, em termos textuais/sequenciais, as expressões com valor axiológico podem ainda encontrar-se destacadas dentro dos contos apresentados, podendo também estar intercaladas entre dois contos. A análise mais pormemorizada destas expressões será feita a propósito da dimensão configuracional da construção da moralidade.

3.2. Dimensão discursivo-pragmática

Do ponto de vista discursivo-pragmático, a construção da moralidade faz-se numa dimensão interacional, a partir da interação entre as várias personagens, as quais recorrem aos contos para fazer valer o seu ponto de vista, desempenhando o papel do narrador ou confundindo-se com ele.

3.2.1. Dimensão interacional

Instâncias enunciativas

O narrador principal do *Panchatantra* é Vishnu Sharma, o sacerdote que nos é apresentado desde o início, a partir da Introdução:

Meanwhile, Vishnusharman took the boys, went home, and made them learn by heart five books which he composed and called: (I) "The Loss of Friends," (II) "The Winning of Friends," (III) "Crows and Owls," (IV) "Loss of Gains," (V) "Illconsidered Action."⁵¹

Ryder 1925: 15

A voz de Vishnu Sharma, que se encontra por detrás da narração, é o elo de ligação de todas as narrativas, sendo responsável pela coerência temática e pragmática do texto. Esta é, afinal, a personagem principal e representa a voz da razão, a de uma pessoa idosa, com autoridade para ditar o que está certo e o que está

⁵¹ Entretanto Vishnu Sharma levou os rapazes e fê-los aprender de cor cinco livros que compôs, intitulados (I) "A perda de amigos", (II) "A aquisição de amigos", (III) "Corvos e mochos", (IV) "A perda de bens adquiridos", (V) "Atos Irrefletidos".

errado e com capacidade de transformar a vida dos três príncipes, inculcando neles valores e contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social. É, pois, no âmbito da interação entre o pândita e estes três destinatários que se constrói a moralidade da obra.

Enquanto personagem, Vishnu Sharma assume um discurso implicado, dirigindo a palavra diretamente aos três narratários. Esta personagem é, por sua vez, apresentada por uma outra voz, a de um narrador ausente, autónomo, *não implicado* (o termo é de Bronckart 2008) e distanciado, que se limita a informar: “And Vishnusharman told the following story” (Ryder 1925: 213).

São cinco as *histórias* que Vishnu Sharma conta, correspondentes às narrativas envolventes (N-env) dos cinco Livros do *Panchatantra*. Em cada uma delas, encontram-se encaixados vários contos, narrados pelas diferentes personagens. É também através das interações encetadas por estas instâncias enunciativas que se vai construindo a moralidade. Os seus discursos integram injunções, conselhos ou advertências, sendo sustentados por argumentos que se traduzem em contos, procurando convencer o interlocutor a subscrever o seu ponto de vista. O exemplo seguinte mostra como Cheek (Calila), personagem da narrativa envolvente do Livro I, tenta dissuadir Victor (Dimna), o seu interlocutor, de se imiscuir em assuntos que não lhe dizem respeito:

“Why meddle, my dear fellow?” said Cheek. “There is a saying:
Death pursues the meddling flunkey
Note the wedge extracting monkey.”
“How was that?” asked Victor. And Cheek told the story of
THE WEDGE-PULLING MONKEY. [...]
And that is why I say that meddling should be avoided by the intelligent.⁵²
Ryder 1925: 25

Muitas vezes, ouvem-se vozes integradas dentro dos contos apresentados. No conto “How the crow-hen killed the black snake”⁵³, uma personagem pede ajuda a um amigo, o qual tranquiliza-a, dizendo:

⁵² – Por que razão imiscuir-se, meu caro amigo? – disse Calila – Há um ditado: A morte persegue o servo metedido: observa o macaco que puxou a cunha”
– Como é que foi isso? – perguntou Dimna. E Calila contou a história d’
O MACACO QUE PUXOU A CUNHA
[...]
“– É por isso que eu digo que imiscuir-se deve ser evitado pelos inteligentes.

“You need not put yourself out. That villainous black snake is near his doom
by reason of his heartless cruelty. For

Of means to injure brutal foes
You do not need to think,
Since of themselves they fall, like trees
Upon the river's brink.

And there is a story:

A heron ate what fish he could,
The bad, indifferent, and good;
His greed was never satisfied
Till, strangled by a crab, he died.”⁵⁴

Ryder 1925: 76

Assim, a voz que irá contar a história da garça (the heron) é a de uma personagem integrada num conto, sendo este apresentado por uma personagem da narrativa envolvente, a qual é, por sua vez, criada/narrada por Vishnu Sharma, ele próprio uma personagem interveniente na sequência narrativa que surge na Introdução à obra, apresentada por uma voz neutra.

Deste modo, podemos dizer que todas as vozes que se ouvem no *Panchatantra* fazem ecos sucessivos, contruindo e reconstruindo consecutivamente a moralidade, através das narrativas envolventes e dos contos que vão apresentando. Estas vozes nem sempre personificam comportamentos exímios. É o caso, por exemplo, do chacal Dimna, aliás anunciado em Pn0-I de uma forma que não abona a seu favor: “A jackal then estranged the friends / For greedy and malicious ends” (Ryder 1925: 19). Esta personagem representa a voz da traição, tendo como função criar inimizade entre duas personagens.⁵⁵ Como poderá, então, veicular uma lição de moral?

Ainda que seja a personagem traidora e os seus objetivos nem sempre sejam corretos, os contos que Dimna apresenta contêm uma moral que se encontra de acordo com os valores axiológicos instituídos. É o que acontece, por exemplo, quando Victor (ou Dimna), pretende inverter a situação desfavorável em que se encontra, tentando criar inimizade entre o leão e o touro. Neste caso, o que Dimna apregoa é que podemos inverter uma situação desfavorável utilizando a astúcia (C7) ou a

⁵³ O corvo que matou a serpente.

⁵⁴ Não precisas de te preocupar. Essa cobra negra vil está perto da sua própria destruição devido à sua crueldade impiedosa. Pois não necessitas de pensar num meio de prejudicar inimigos bárbaros, uma vez que eles próprios caem como árvores à beira de um rio. E há uma história: uma garça comeu os peixes que pôde, os bons, os maus e os comuns. A sua gulodice nunca era satisfeita, até que, estrangulada por um caranguejo, morreu.

⁵⁵ Estas duas personagens são o leão Rusty e o touro Lively.

inteligência (C8). No contexto de N-env-I, esta intenção não é positiva; contudo, os contos em si contêm uma moral que vai ao encontro dos valores axiológicos instituídos.

O quadro 27 apresenta as narrativas do Livro I, a que se segue a mensagem principal que se pretende veicular.⁵⁶

Por detrás da voz de Vishnu Sharma, os narradores principais neste livro são Dimna, que assume a narração de treze contos, Calila, narrador cuja voz se encontra por detrás de cinco contos, e Lively, o touro, também personagem da narrativa envolvente, que assume três contos. Os restantes contos são da responsabilidade das personagens inseridas nos contos apresentados.

Conforme referido, os contos atribuídos a Dimna assumem uma moral que vai ao encontro dos valores axiológicos instituídos, ainda que essa moral nem sempre vá ao encontro dos seus planos maquiavélicos. É o caso dos contos números 2, 4, 5, 6, 11, 13 e 17. No caso dos contos 4, 5 e 6, a moralidade é semelhante à que se encontra presente no conto 1, que Calila narra para Dimna – neste caso, a personagem em questão reconhece o seu erro, concordando com Calila. Relativamente à moral presente no conto 7 (*sempre que a força bruta falha, deve ser adotada uma estratégia astuta*), aplica-se, conforme acima referido, a uma situação em que uma personagem astuta se defende de um predador, pelo que a moral tem a sua razão de ser. Contudo, no contexto do conto envolvente, essa moralidade parece ser dúbia, pois surge na sequência da atitude de Rusty (o rei) que não presta atenção a Calila e a Dimna, pretendendo este último afastar dois amigos: “Rusty must by all means be detached from Lively” (Ryder 1925: 74).

⁵⁶ Conforme se refere nas opções metodológicas, no início do presente trabalho, neste quadro e nos seguintes, relativos à apresentação da moralidade, após o número atribuído ao conto, foi indicado o título, o nome da personagem que assume a narração, a personagem a quem o conto é diretamente dirigido e a moral explícita que o narrador pretende salientar, tendo esta sido apresentada através de reformulações interpretativas em forma de macroproposições. Os algarismos inscritos nas colunas relativas ao narrador e narratário(s) referem-se ao número do conto, indicando, deste modo, que o narrador e/ou narratário é/são personagens de conto correspondente a esse número. Assim, por exemplo, o conto 8 é narrado pelo chacal que é uma personagem do conto 7, sendo o narratário do conto 8, a personagem *corvo*, do conto 7.

Quadro 27 - Livro I: A perda de amigos

LIVRO I				
CONTO	(SEQUÊNCIA) NARRATIVA	NARRADOR	NARRADOR(S)	MORAL EXPLÍCITA
Conto envolvente - I	A perda de amigos	Vishnu Sharma	príncipes	[Não se deve criar intrigas pois isso dá mau resultado.]
1	O macaco que puxou a cunha	Calila	Dimna	{Não nos devemos imiscuir em assuntos que não nos digam respeito.}
2	O chagal e o tambor	Dimna	Leão Rusty	[Não se deve temer um som, sem saber a sua origem; devemos ter dignidade e enfrentar o perigo.]
3	O mercador Strong-Tooth	Dimna	Touro Lively	[Aquele que for demasiado arrogante para pagar ao servo do rei verá que os seus pés vacilam.]
4	Godly e June	Dimna	Calila	[Aquele que se imiscui nos assuntos alheios sofre a derrota.]
5	O chagal e a briga dos cordeiros			
6	A mulher do tecelão			
7	O corvo que matou a serpente	Dimna	Calila	[Sempre que a força bruta falha deve ser adotada uma estratégia astuta.]
8	A gaivota devota	Chagal (7)	Corvo (7)	[Não vale a pena pensar numa maneira de atacar o inimigo pois ele provoca a sua própria desgraça.]
9	O leão Numskull e o coelho	Dimna	Calila	[Não há nada que a inteligência não possa controlar.]
10	O tecelão e a princesa	Dimna	Calila	[Os deuses ajudam todos os que se esforçam, até mesmo aqueles que se empenham a enganar outrem.]
11	O homem ingrato	Dimna	Leão Rusty	[Não se deve menosprezar o conselho dos outros.]
12	O percevejo e a pulga	Dimna	Leão Rusty	[Não devemos ser indiscretos.]
13	O chagal azul	Dimna	Leão Rusty	[Não se deve deixar os amigos para acarinhar estranhos.]
14	O cisne Passion e o mocho	Lively	Dimna	[Conversas azedas, ações inoportunas e falsos amigos são piores que fúteis.]
15	O camelo Ugly	Lively	Dimna	[Muitos, alguns até instruídos, fazem o mal tão rapidamente quanto o bem.]
16	O leão e o carpinteiro	Lively	Dimna	[Mais vale ter como rei um abutre cujos conselheiros são cisnes, do que um cisne, cujos conselheiros são abutres.]
17	O borrelho que lutou contra o oceano	Dimna	Touro Lively	[Aquele que luta antes de calcular o poder do inimigo perde a guerra.]
18	A tartaruga e os gansos	Constan ce (17)	Sprawl (17)	[Deve-se ouvir o conselho dos amigos.]
19	Os três peixes	Constan ce (17)	Sprawl (17)	[Não se deve ser fatalista.]
20	O duelo entre o elefante e o pardal	Constan ce (17)	Sprawl (17)	[Deve-se pedir ajuda aos amigos.]
21	O velho ganso perspicaz	Pássaro (17)	Outros pássaros (17)	[Deve-se ouvir o conselho dos mais velhos e experientes.]
22	O leão e o cordeiro	O velho	Outros	[Os pobres devem manter segredo enquanto

		ganso (17)	pássaros (17)	se alimentam.]
23	O chagal espertalhão	Dimna	Calila	[O sábio que faz mal a outrém por motivos egoístas não deve revelar o seu plano.]
24	O monge que abandonava o corpo	Calila	Dimna	[Se o rei estiver satisfeito com conselheiros de falinhas mansas, a sua glória trará inimizades.]
25	A rapariga que se casou com uma cobra	Conselheiro (24)	Rei (24)	[Estas três coisas só se fazem uma vez: uma vez dada, a palavra do rei deve manter-se; a fala dos santos não pode vacilar; uma mulher só se casa uma vez.] [Tudo o que está destinado mantém-se inalterado.]
26	O pobre Blossom	Rapariga (25)	Familiars (25)	
27	O macaco que não ouvia o conselho	Calila	Dimna	[A faca nada pode contra a pedra; não se pode curvar uma árvore direita.]
28	Os dois amigos Right-mind e Wrong-mind	Calila	Dimna	[A beleza estonteante não é difícil de se encontrar; a sabedoria profunda é uma pedra mais rara.]
29	Um remédio pior que a doença	Pai (28)	Wrong-Mind (28)	[Os sábios devem pesar os prós e os contras de estratégias.]
30	Os ratos que comeram o ferro	Calila	Dimna	[Se um homem é tolo ou falso, evita-o desde o início.]
31	O resultado da educação	Calila	Dimna	[A nossa educação, boa ou má, tem consequências óbvias.]
32	O inimigo sensível	Calila	Dimna	[Mais valem inimigos com senso do que amigos tolos.]
33	O amigo tolo			

O mesmo se passa relativamente ao conto 9, cuja moral (*não há nada que a inteligência não possa controlar*) refere uma situação em que uma das personagens do conto se defende do seu predador, mas que no contexto do conto envolvente, serve os interesses de Dimna, pretendendo este criar inimizade entre Rusty e Lively.

Na sequência deste último conto, cuja moral Calila põe em causa, argumentando que nem que a personagem da narrativa anterior tenha tido sucesso, “still a man of feeble powers should not deal fraudulently with the great” (Ryder 1925: 88), surge o conto seguinte “O tecelão e a princesa”. A moral aqui parece, mais uma vez, ser um pouco dúbia: *Os deuses ajudam todos os que se esforçam, até mesmo aqueles que se empenham a enganar outrem* poderá ser considerado um incentivo ao esforço, que é sempre recompensado, podendo ainda esta moralidade ser lida enquanto promotora da igualdade entre as classes – quando é contextualizado, verificamos que se trata de um conto no qual uma personagem que pertence à classe plebeia se faz passar pelo deus Vishnu, para conseguir casar com uma mulher aristocrata (conto 10).

O mesmo se passa no conto 12, “O percevejo e a pulga,” que Rusty ouve pela voz de Dimna, em que este tenta colocar o interlocutor contra o seu amigo Lively, dizendo-o diretamente, sem rodeios. Entendida à letra, a moralidade (*Não se deve partilhar a casa com uma pessoa estranha*) parece imoral, uma vez que remete para a exclusão do Outro. O que acontece de facto é que, neste conto, Creep concorda em partilhar a casa com Leap na condição de este ser discreto. E é a *falta de discrição* de Leap (a pulga) que denuncia a presença dos dois, o que, por sua vez, irá causar a morte de ambos. É apenas neste contexto que esta moral faz sentido. Isto quer dizer que a verdadeira moral da história é “não devemos ser indiscretos” e não a ideia veiculada pelo narrador, a de que “não devemos partilhar a casa com estranhos”.

Finalmente o conto 23 (“O chacal espertalhão”) é apresentado na sequência da intenção de Dimna, assumida perante Calila, de tirar proveito da situação por ele próprio criada, assumindo assim toda a maldade do ato. Aqui, tanto o conto envolvente como o conto apresentado apontam para algo que não se deve empreender, o engano, pelo que deverão ser lidos como contos que ensinam a acautelar-se de situações semelhantes. Os contos 4, 5 e 6 são apresentados de forma sequencial pelo mesmo narrador.

Já no Livro II, a situação da narrativa envolvente é diferente, pois gira à volta do encontro e amizade entre quatro personagens, Swift, Gold, Slow e Spot. Dos nove contos integrados em N-env-II, dois são apresentados pela voz de Gold, dois pela voz de Spot e um pela de Slow. Os restantes quatro são da responsabilidade das personagens presentes nos contos apresentados por estas personagens, conforme se pode ver pelo quadro 28.

A maior parte dos contos surge a propósito dos relatos dos episódios de vida destas personagens, nos quais não deixa de estar presente uma moralidade. O título do Livro (“The winning of friends”) permite prever que o seu conteúdo irá incidir sobre a amizade (e possivelmente a entreajuda).

Quadro 28 - Livro II – A aquisição de amigos

LIVRO II				
CONTO	(SEQUÊNCIA) NARRATIVA	NARRADOR	NARRATÁRIO(S)	MORAL EXPLÍCITA
Conto Envolvente-II	A aquisição de amigos	Vishnu Sharma	Príncipes	[Se tivermos bom senso e conhecimento, ainda que não tenhamos dinheiro nem outros meios, rapidamente conseguimos atingir os objetivos.]
1	Os pássaros Bharunda	Gay-Neck	Pombos	[A desunião mata.]
2	A tristeza de Gold	Gold	Swift e Slow	—
3	A pechincha de Shandilee	Wide-Bottom (2)	Crop-Ear (2)	[Trocar grãos descascados por grãos com casca tem algo de suspeito.]
4	Pensamentos derrotistas	Brâmane (3)	Mulher do brâmane (3)	[Não se deve ser demasiado ganancioso.]
5	O Sr. Duly	Gold	Swift e Slow	[Um homem recebe o que lhe é devido, é uma lei que nem mesmo Deus quebra. O que é nosso ninguém pode tirar.]
6	Soft, o tecelão	Slow	Gold	[Ainda que seja bastante, a riqueza irá voar se o destino o decretar.]
7	O touro e o chagal	Soft, o tecelão (6)	Uma figura (6)	[O homem rico, ainda que feio e básico, é cobiçado por todo o mundo.]
8	Os ratos que libertaram o elefante	Spot	Slow	[Cria amigos, sejam eles fortes ou fracos.]
9	A anterior captura do veado	Spot	Gold	—
Conto envolve nte (conclusão)	—	Vishnu Sharma	Príncipes	[Se tivermos bom senso e conhecimento, ainda que não tenhamos dinheiro nem outros meios, rapidamente conseguimos atingir os objetivos.]

Inseridos nesta situação, surgem contos apresentados pelas quatro personagens do Conto Envolvente-II, não apenas sobre os episódios das suas vidas (é o caso dos contos 2, em que Gold conta a razão de ser da sua tristeza, e 9, em que Spot conta a forma pela qual se deixara caçar anteriormente, como também sobre outras situações). Por se tratar de relatos de episódios de vida, os contos 2 e 9 não contêm nenhuma moralidade. Para além do tema da amizade e entreajuda, presente quer em N-env-II, quer nos contos 1 e 8, a moral incide sobre o destino (contos 5 e 6), a riqueza (conto 7) e a ganância (contos 3 e 4).

O Livro III, “Crows and Owls”⁵⁷, incide sobre questões estatais, sendo a maior parte dos contos aqui inseridos, apresentados pelas vozes dos conselheiros de Cloudy,⁵⁸ o rei dos corvos, e de Foe-Crusher⁵⁹, o rei dos mochos. Ao emitirem opiniões que ilustram com contos, estas duas personagens constroem uma moralidade que serve interesses divergentes. O quadro 29 permite visualizar as várias vozes que constroem a moralidade.

Os contos 1, 4, 5 e 16 são assumidos pela voz de Live-Strong, conselheiro do rei dos corvos, enquanto os contos 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15 são apresentados através da voz dos vários conselheiros do rei dos mochos, sendo um deles (o conto 13) dirigido ao inimigo (Live-Strong). Os restantes contos são assumidos pelas personagens dos contos integrados em N-env-III.

Sendo o Conto Envolvente-III sobre o cuidado a ter com o inimigo e as estratégias para derrotar o inimigo, os vários conselhos contidos nestes contos vão ao encontro desta premissa, pelo que os contos 2 e 4, nos quais se faz a apologia do engano, e os contos 12 e 17, sobre a infidelidade feminina e o apelo à vingança, devem ser lidos neste contexto bélico. Os contos 3, 5, 6 e 16 alertam para situações de perigo, devendo o conto 5 ser lido como um verdadeiro tratado de democracia, já que reconhece o poder do povo (*Cuidado com o povo enraivecido, uma multidão é algo a temer*). Finalmente os contos 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14 e 15 vão ao encontro dos valores axiológicos instituídos. Neste Livro, relacionado com a guerra e a paz, o vocabulário relativo a este conteúdo tem uma forte presença: 49 ocorrências de *enemy* e *foe*, 26 ocorrências de *war* e *fight* e (apenas) 13 ocorrências de *peace*.

⁵⁷ Corvos e Mochos.

⁵⁸ Cloudy é o rei dos corvos, sendo os seus conselheiros Live-Again, Live-Well, Live-Along, Live-On e Live-Long.

⁵⁹ Foe-Crusher é o rei dos mochos, sendo os seus conselheiros Red-Eye, Fierce-Eye, Flame-Eye, Hook-Nose e Wall-Ear.

Quadro 29 - Livro III – Corvos e mochos

LIVRO III				
CONTO	(SEQUÊNCIA) NARRATIVA	NARRADOR	NARRATÁRIO(S)	MORAL EXPLÍCITA
Conto envolve nte-III	Corvos e mochos	Vishnu Sharma	Príncipes	[Ainda que tenha havido uma reconciliação, nunca confies num inimigo.]
1	A escolha do rei dos pássaros	Live-Strong	Cloudy	—
2	O coelho que enganou o elefante	Um corvo de 1	Pássaros (1)	[Fingir que se tem autoridade melhora a nossa condição.]
3	O gato juiz	Um corvo de 1	Pássaros (1)	[Um árbitro manhoso não é bom para nenhum dos adversários.]
4	A cabra do brâmane	Live-Strong	Cloudy	[Engana o inimigo para o colocar numa situação fatal.] ⁶⁰
5	A cobra e as formigas	Live-Strong	Cloudy	[Cuidado com o povo enraivecido, uma multidão é algo a temer.]
6	A cobra que dava dinheiro	Red-Eye	Foe-Crusher	[Pode-se desfazer a pira funerária acesa, mas o amor desfeito e reatado viverá sempre num coração dorido.]
7	Os cisnes insociáveis	Brâmane (6)	As pessoas	[Sê generoso para todos os seres, recebe os hóspedes necessitados.]
8	O pombo que se sacrificou	Fierce-Eye	Foe-Crusher	[Não se deve matar alguém suplicante.]
9	O velho que tinha uma mulher nova	Flame-Eye	Foe-Crusher	[Por vezes beneficiamos até um ladrão.]
10	O brâmane, o ladrão e o fantasma	Hook-Nose	Foe-Crusher	[Inimigos em discórdia podem trazer vantagens.]
11	A cobra na barriga da princesa	Wall-Ear	Foe-Crusher	[Sê rápido com defesa mútua e com relações sociais honestas.]
12	O carpinteiro tolo	Red-Eye	Conselheiros de Foe-Crusher	[Perdoar uma ofensa óbvia é total falta de sentido.]
13	A ratazana donzela	Red-Eye	Live-Strong	[A natureza é difícil de combater.]
14	O pássaro que deitava ouro	Red-Eye	Conselheiros de Foe-Crusher	[Devemos aprender com os nossos erros.]
15	A gruta que falava	Red-Eye	Apoiantes de Red-Eye	[Se soubermos o que temer seremos felizes; se formos imbecis, seremos infelizes.]
16	As rãs e a cobra	Live-Strong	Cloudy	[A associação com um inimigo é perigosa.]
17	A mulher que cegou o marido com manteiga	Slow-Poison (16)	Uma cobra negra (16)	[A vingança serve-se fria.]

⁶⁰ Este conto será analisado de forma comparativa no próximo capítulo. Ver-se-á, então, que a narrativa tem uma outra leitura, não sendo a moral tão linear, tal como aqui se apresenta.

O Livro IV, “Loss of gains”, apresenta um conto tradicional sobejamente conhecido como narrativa envolvente (“The monkey and the crocodile”). Este conto integra vários contos, cuja função é servir de parábola, sendo a construção da moralidade assumida em grande parte pela voz de uma das personagens, o macaco, que é responsável por nove dos onze contos que constituem o Livro, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 30 - Livro IV – A perda do adquirido

LIVRO IV				
CONTO	(SEQUÊNCIA) NARRATIVA	NARRADOR	NARRATÁRIO	MORAL EXPLÍCITA
Conto envolvente-IV	A perda do adquirido - O macaco e o crocodilo	Vishnu Sharma	Príncipes	[A parvoíce cega tem o seu preço.]
1	A rã e a cobra	Red-Face	Ugly-Mug	[O faminto não vê os meios e o pobre tem os seus truques impiedosos.]
2	O leão e o chacal	Red-Face	Ugly-Mug	
3	O oleiro militante	Red-Face	Ugly-Mug	[O trapaceiro que deixa escapar a verdade, perde.]
4	O chacal que não queria matar o elefante	Rei (3)	Oleiro (3)	[A natureza é difícil de combater.]
5	A mulher ingrata	Red-Face	Ugly-Mug	[Não se pode confiar numa mulher.]
6	O rei e o seu secretário	Red-Face	Ugly-Mug	[Os homens fazem tudo pelas mulheres; não faças tudo o que a mulher diz, pois podes cair no ridículo]
7	O burro com pele de tigre	Red-Face	Ugly-Mug	[Por muito eficiente que seja o disfarce, as palavras denunciam-nos.]
8	A mulher do agricultor	Ugly-Mug	Red-Face	[Quem quer tudo acaba ficando sem nada.]
9	O pardal atrevido	Red-Face	Ugly-Mug	[Não dês conselhos a quem não merece.]
10	O chacal que comeu o elefante	Red-Face	Ugly-Mug	[Adula os clientes com reverência, cria uma intriga entre heróis; suborna os lacaios com coisas insignificantes, mas com os pares deves combater.]
11	O cão que foi ao estrangeiro	Red-Face	Ugly-Mug	[Mais vale a terra natal onde se vive em paz e não há desavenças, ainda que tenha de passar fome.]

Conforme referido acima, Pn0-IV refere a moral (“Blind folly always has to pay/For giving property away”)⁶¹, referindo-se diretamente à situação ocorrida no conto, através da qual se condena a ingenuidade. Esta é também censurada nos contos 2, 3 e 7, de uma forma curiosa – ao passar a ideia de que *O trapaceiro que deixa*

⁶¹ A parvoíce cega tem o seu preço/Quando se desperdiçam bens.

escapar a verdade, perde ou *Por muito eficiente que seja o disfarce, as palavras denunciam-nos*, parece que se está a dar um conselho ao trapaceiro, o de não deixar escapar a verdade. Contudo, o objetivo destes contos, no contexto em que surgem, é precisamente o de recriminar o interlocutor, não por ter deixado escapar a verdade, mas por ter enganado o Outro e estar agora a tentar disfarçar para enganar de novo. Este livro deixa ainda transparecer um sentimento de misoginia, que transparece nos contos 5 e 6, cuja moral refere diretamente a mulher, bem como no conto 8, que relata a infidelidade de uma mulher.

Finalmente, no Livro V, a construção da moralidade é levada a cabo sobretudo pelas vozes das personagens integradas nos contos integrados no conto envolvente V, estando a maior parte dos contos inseridos em 2 (“Os quatro caça tesouros”), o qual, por sua vez, se encontra encaixado em 1 (“O mangusto”), estando este, por sua vez, encaixado no conto envolvente, conforme revela o quadro 31.

Partindo da condenação de atos irrefletidos (que dá o nome ao título do Livro), a moralidade é construída sobre os seguintes temas:

- a adoção de bons conselhos (contos 1, 5 e 6);
- a prevalência da inteligência sobre a educação (conto 3);
- a superioridade do destino sobre a inteligência (conto 4);
- o poder do destino que, por vezes, favorece os traiçoeiros (conto 10);
- a ganância (contos 2, 7 e 8);
- a prudência (conto 11);
- o receio do mal que aflige outrem (conto 9).

Quadro 31 - Livro V – Atos irrefletidos

LIVRO V				
CONTO	(SEQUÊNCIA) NARRATIVA	NARRADOR	NARRATÁRIO	MORAL EXPLÍCITA
Conto envolve nte-V	Atos irrefletidos – 1: O enriquecimento do mercador	Vishnu Sharma	Príncipes	[Os atos irrefletidos podem ter fins desastrosos.]
	Atos irrefletidos – 2: O barbeiro imitador			
1	O mangusto	Juízes	Mercador Jewel	[Que sejam tidos em conta os bons conselhos, não se façam coisas imprudentes.]
2	Os quatro caça tesouros	Mulher do brâmane (1)	Brâmane (1)	[Não sejas demasiado ganancioso.]
3	Os criadores do leão	Homem do ouro (2)	Homem da roda (2)	[A instrução não implica bom senso, pelo que se deve procurar a inteligência.]
4	Os dois peixes e o sapo	Homem da roda (2)	Homem do ouro (2)	[Se o destino assim determinar, ciraturas inteligentes podem perecer e os pouco inteligentes podem viver felizes.]
5	O burro cantor	Homem do ouro (2)	Homem da roda (2)	[Não se deve menosprezar o conselho de um amigo.]
6	O tecelão Slow	Homem da roda (2)	Homem do ouro (2)	[Aquele que, por falta de inteligência, não ouve o conselho de um amigo tem um final fatal.]
7	O sonho do brâmane	Homem da roda (2)	Homem do ouro (2)	[Não tenhas esperanças extravagantes.]
8	O macaco que não perdoou	Homem do ouro (2)	Homem da roda (2)	[Os gananciosos que não têm em conta as consequências de um ato cedo sofrem com desilusão.]
9	O demónio crédulo	Homem do ouro (2)	Homem da roda (2)	[A observação de uma expressão agoniada faz-nos temer a mesma situação e fugir.]
10	A princesa com três seios	Homem do ouro (2)	Homem da roda (2)	[Muitas vezes o destino favorece os traiçoeiros.]
11	O demónio que lavou os pés	Mordomo (10)	Rei (10)	[Um homem prudente deve sempre perguntar sobre o que está para além da sua compreensão.]

Esquemas argumentativos

Conforme referido, as instâncias enunciativas acima apresentadas constroem a moralidade através das suas narrativas, que se encontram integradas em contextos dialogais. Retomemos o exemplo acima apresentado:

“Why meddle, my dear fellow?” said Cheek. “There is a saying:
Death pursues the meddling flunkey
Note the wedge extracting monkey.”
“How was that?” asked Victor. And Cheek told the story of
THE WEDGE-PULLING MONKEY.

[...]

And that is why I say that meddling should be avoided by the intelligent.⁶²

Ryder 1925:25.

Para fazer valer o seu ponto de vista, Cheek recorre ao saber proverbial (*There is a saying*), a uma expressão com valor axiológico (*death pursues the medley flunkey*), a que se segue uma referência direta a uma situação ocorrida com uma personagem sobre a qual é apresentada a narrativa (*note the wedge extracting monkey*). No final do conto, o narrador (Cheek) reforça o seu ponto de vista (*And that is why I say*), reforçando o conteúdo da expressão com uma expressão com valor injuntivo equivalente (neste caso, *meddling should be avoided by the intelligent*).

Os vários contos que se encontram ao longo da obra apresentam um enquadramento conversacional semelhante, criando um efeito de argumentação regressiva [*conclusão* > [*inferência*] > *dados*]: o conto justifica uma afirmação que precede textualmente, a tese defendida pela personagem (e que é, afinal, a moral apresentada pela personagem), pretendendo-se, através do conto, explanar um determinado ponto de vista. Após o conto, o locutor conclui o seu raciocínio repetindo a tese anteriormente formulada: “And that is why I say that (...)”.

Este esquema argumentativo que suporta a construção da moralidade repete-se ao longo de toda a obra, articulando o domínio discursivo com o domínio pragmático. Atente-se na seguinte passagem:

“My dear Cheek, just look at our master Rusty. He came this way for water. For what reason does he crouch here so disconsolate?” Why meddle, my dear fellow?” said Cheek. There is a saying:
Death pursues the meddling flunkey:
Note the wedge-extracting monkey.”
“How was that?” asked Victor. And Cheek told the story of
THE WEDGE-PULLING MONKEY

⁶² – Por que razão imiscuir-se, meu caro amigo? – disse Calila – Há um ditado: A morte persegue o servo metedido: observa o macaco que puxou a cunha”

– Como é que foi isso? – perguntou Dimna. E Calila contou a história d’
O MACACO QUE PUXOU A CUNHA

[...]

– E é por isso que eu digo que imiscuir-se deve ser evitado pelos inteligentes.

[...]

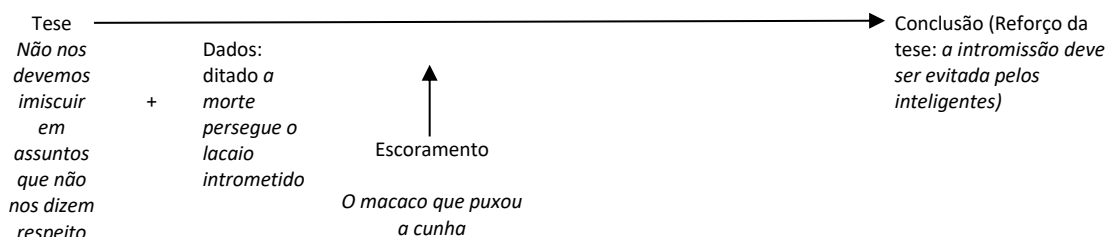
And that is why I say that meddling should be avoided by the intelligent. And you know," he continued, that we two pick up a fair living just from his leavings."⁶³

Ryder 1925: 25

Perante a colocação de uma questão por Victor, Cheek responde com outra questão: *why meddle?* Trata-se de uma interrogativa retórica, tendo o valor de negação – *para quê fazer x* será o mesmo que dizer *não se deve fazer x*. Esta tese é reforçada pelo ditado *A morte persegue o servo intrometido*, ditado esse que, por sua vez, tem como base um conto, também referido na expressão "*repara no macaco que puxou a cunha*". Assim, ao mesmo tempo que argumenta, o locutor cumpre um dos objetivos da obra – narrar um conto. No final deste, o locutor fecha o seu raciocínio com a expressão "*E é por isso que eu digo que a intromissão deve ser evitada pelos inteligentes*".

Esta pequena intervenção de Cheek pode ser esquematizada do seguinte modo:

Esquema 15 – Esquema argumentativo 1



Conforme referido, este esquema argumentativo repete-se ao longo de toda a obra. Assim, no Livro II, um dos contos (número 8) tem o objetivo de convencer alguém a fazer algo – neste caso, Spot tenta convencer Gold, Slow e Swift a tomarem-no como amigo:

⁶³ - Meu caro Calila, olha só para o nosso rei Rusty. Ele veio para este lado à procura de água. Por que razão é que se encolhe, todo desconsolado?

- Para quê imiscuirmo-nos, meu caro amigo? – respondeu Calila. Há um ditado:

A morte persegue o laçao intrometido:

Repara no macaco que puxou a cunha.

- Como é que foi isso? – perguntou Dimna. E Calila contou a história d'

O MACACO QUE PUXOU A CUNHA

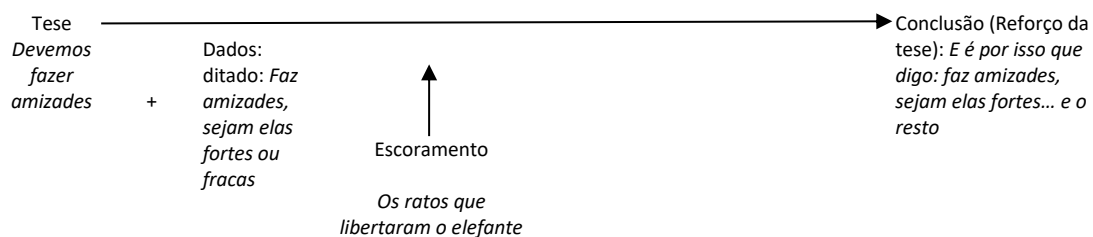
[...] E é por isso que eu digo que a intromissão deve ser evitada pelos inteligentes. E tu sabes – continuou – que nós os dois vivemos bastante bem dos seus restos.

“I therefore insist that you make friends with me today. There is a good old saying:
 Make friends, make friends, however strong
 Or weak they be:
 Recall the captive elephants
 That mice set free.”
 “How was that?” asked Slow. And Spot told the story of
 THE MICE THAT SET ELEPHANTS FREE
 [...]
 “And that is why I say:
 Make friends, make friends, however strong, ...
 and the rest of it.”⁶⁴

Ryder 1925: 273-274.

Pode-se ver que o esquema argumentativo é semelhante ao que surge no exemplo acima apresentado, retirado do Livro anterior:

Esquema 16 – Esquema argumentativo 2



Por vezes, a argumentação não tem como objetivo levar o interlocutor a agir de certa forma, mas fundamentar uma opinião – é o caso dos contos 5 e 6 deste livro.⁶⁵ Nestes casos, o esquema argumentativo mantém-se.

Analise-se agora o seguinte exemplo do Livro III:

“Father,” said Cloudy, “what should we do under the circumstances?” And Live-Strong answered: “Even in these circumstances

⁶⁴ “Por isso insisto que se tornem meus amigos. Há um antigo ditado muito bom:

Faz amizades, faz amizades, sejam elas

[com pessoas] fortes ou fracas:

Lembra-te dos elefantes cativos

Que os ratos libertaram.

– Como é que foi isso? – perguntou Slow. E Spot contou a história d’

OS RATOS QUE LIBERTARAM O ELEFANTE

[...] E é por isso que digo:

Faz amizades, faz amizades, sejam elas fortes, ...

e o resto.

⁶⁵ Nestes casos, não se pode falar em *lição de moral*, mas em emissão de uma opinião: *Um homem recebe o que lhe é devido, é uma lei que nem mesmo Deus quebra. O que é nosso ninguém pode tirar./ Ainda que seja bastante, a riqueza irá voar se o destino o decretar.*

there is an effective procedure other than the six expedients. This I will adopt, and will myself lead the way to conquer the enemy. I will deceive them and put them in a fatal situation. For the saying goes:

The strong, deft, clever rascals note,
Who robbed the Brahman of his goat."

"How was that?" asked Cloudy. And Live-Strong told the story of
THE BRAHMAN'S GOAT

[...]

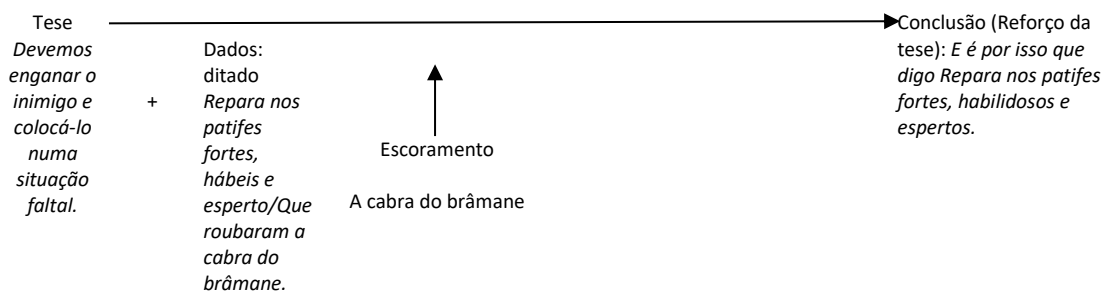
"And that is why I say:

The strong, deft, clever rascals note, ...
and the rest of it.⁶⁶

Ryder 1925: 323-326.

Também aqui se mantém o esquema argumentativo que inclui um conto numa situação de interlocução:

Esquema 177 – Esquema argumentativo 3



No Livro IV, o esquema argumentativo repete-se, desta vez com o objetivo de repreender – Red-Face repreende Ugly-Mug:

You see, you foolish fellow, you played a trick, but spoiled it by telling the truth, just like Fight-Firm. The saying is correct:

The heedless trickster who forgets
His own advantage, and who lets
The truth slip out, like Fight-Firm, he
Is sure to lose his victory."

⁶⁶ - Pai – disse Cloudy – o que devemos fazer nestas circunstâncias?

E Live-Strong respondeu:

"- Mesmo nessas circunstâncias, existe um procedimento eficaz diferente dos outros seis. Eu próprio irei adotá-lo, liderando o caminho da conquista do inimigo. Irei enganá-los e colocá-los numa situação fatal. Pois reza o ditado:

Repara nos patifes fortes, hábeis e espertos
Que roubaram a cabra do brâmane.

- Como é que foi isso? – perguntou Cloudy. E Live-Strong contou a história d'
A CABRA DO BRÂMANE.

- E é por isso que digo:

Repara nos patifes fortes, hábeis e espertos...

e o resto."

of "How was that?" asked the crocodile. And the monkey told the story

THE POTTER MILITANT

[...]

"And that is why I say:

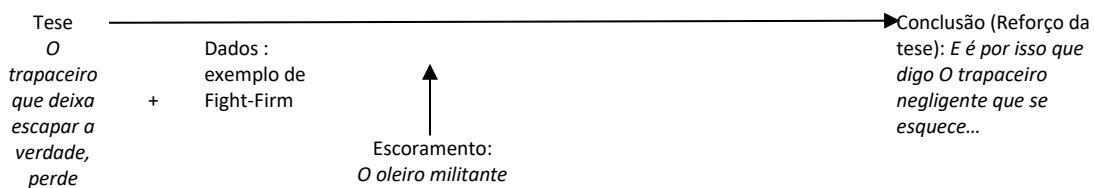
The heedless trickster who forgets, ...

and the rest of it.⁶⁷

Ryder 1925:399-400

Eis o esquema argumentativo presente neste excerto:

Esquema 18 – Esquema argumentativo 4



No Livro V, o objetivo dos gira à volta da recriminação (tanto os juízes, que recriminam o barbeiro por ter matado o monge, como o amigo que encontra o ouro e que recrimina o que fica preso a uma roda, ilustram os seus argumentos com contos) ou da acusação (no conto 2, a mulher do brâmane acusa o marido de ter sido demasiado ganancioso):

"Greedy! Greedy!" she cried. "Because you did not do as I told you, you must now taste the bitterness of a son's death, the fruit of the tree of your own wickedness. Yes, this is what happens to those blinded by greed. For the proverb says:

Indulge in no excessive greed
(A little helps in time of need) –
A greedy fellow in the world

⁶⁷ – Viste, meu tonto, tu atraíste, mas estragaste o teu esquema dizendo a verdade, tal como Fight-Firm. O ditado está correto:

O trapaceiro negligente que se esquece
Da sua vantagem e deixa
Escapar a verdade, tal como Firm-Fight,
Perde a sua batalha.

– Como é que foi isso? – perguntou o crocodilo. E o macaco contou a história d'

O OLEIRO MILITANTE

[...]

– E é por isso que digo:

O trapaceiro negligente que se esquece...

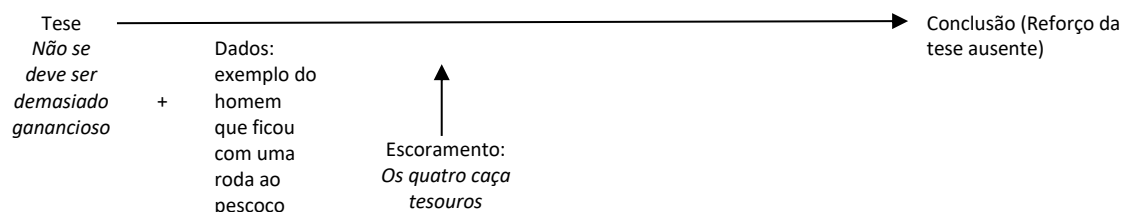
E o resto.

Found on his head a wheel that whirled."
 "How was that?" asked the Brahman. And his wife told the story of
 THE FOUR TREASURE-SEEKERS
 [...] ⁶⁸

Ryder 1925:434

Mais uma vez, o esquema argumentativo parece repetir-se:

Esquema 19 – Esquema argumentativo 5



Podemos ver pelos exemplos acima apresentados que as várias vozes presentes na obra têm como objetivo construir a moralidade, recorrendo a um discurso argumentativo em que a tese é defendida por meio de narrativas com função argumentativa⁶⁹.

3.2.2. Dimensão configuracional

Foi acima referido que, em termos textuais/sequenciais, os contos são introduzidos, na maior parte das vezes, por expressões com valor axiológico, as quais se repetem no final da narração, podendo ainda encontrar-se destacadas dentro dos contos apresentados, ou ainda intercaladas entre eles. Segue-se uma análise destas expressões, do ponto de vista da sua dimensão configuracional.

⁶⁸ – Ganancioso! Ganancioso! – gritou ela – Por não teres feito como eu te disse, terás agora de provar a amargura da perda de um filho, o fruto da árvore da tua própria maldade. Sim, isso é o que acontece àqueles que se encontram cegos pela ganância. Pois o ditado reza:

Não te entregues à ganância excessiva
 (um pouco ajuda em tempos de necessidade)
 Um homem ganancioso ficou com a cabeça
 Presa a uma roda que girava.

– Como é que foi isso? – perguntou o brâmane. E a sua mulher contou a história d’
 OS QUATRO CAÇA TESOUROS

⁶⁹ A argumentação apresentada nestes excertos não contém, porém, um contra-argumento. Contudo, se analisarmos as narrativas envolventes, veremos que algumas personagens defendem uma determinada posição, enquanto outras defendem outra. Nesses casos, poder-se-ia perceber um esquema argumentativo que incluísse uma contra-argumentação.

As acima referidas expressões podem ser constituídas por longos segmentos textuais em verso ou em prosa, podendo surgir quer nos pensamentos das personagens, quer nos seus discursos, repetindo, por vezes, uma mesma ideia. São, geralmente, antecedidas, por expressões como “As the proverb says”, “There is a saying”, “For there is wisdom in the saying”, “In view of the aphorism”, sendo constantemente reforçadas através de locuções como “And again”, “And once more”, “And once again”, “And yet again” e “Or more accurately yet”. Ao consolidar a sua argumentação com base no saber proverbial atribuído ao povo (isto é, a alguém que obteve determinado conhecimento ou saber devido à sua experiência), o locutor não apenas se desresponsabiliza do seu enunciado como o torna mais credível, atribuindo-o a *alguém* com mais autoridade do que ele próprio. Estas expressões, ao contrário dos provérbios, que se caracterizam por serem consisos, são geralmente extensas, sendo constituídas geralmente por frases plurioracionais que, por vezes, reiteram a mesma ideia, construindo a moralidade com recurso a estratégias de generalização, à criação de situações hipotéticas e à exortação/injunção.

Generalização

As expressões com valor axiológico tendem a criar a sua verdade através da generalização do tempo e da pessoa.

a) Generalização do tempo e da pessoa:

In case of horse or book or sword,
Of woman, man or lute or word,
The use or uselessness *depends*
On qualities the user lends.⁷⁰

Ryder 1925: 37

In hurting foes and helping friends
The *wise* *perceive* the proper ends
Of serving kings. The belly's call
To answer, *is no* job at all.⁷¹

Ryder 1925: 26

⁷⁰ A utilidade ou inutilidade de um cavalo, um livro, uma espada, uma mulher, um homem, um alaúde ou uma palavra depende das qualidades daquele que os usa.

⁷¹ Os *sábios* *consideram* um meio apropriado de servir os reis fazendo mal aos seus inimigos e ajudando os seus amigos. Responder apenas ao chamamento da fome *não é* trabalho honrado (O sublinhado é meu).

Nos dois exemplos acima apresentados, a generalização opera-se através da utilização do *simple present* (correspondente ao presente do indicativo) com valor genérico, conferindo à construção frásica um valor intemporal que irá assumir o estatuto de verdade universal incontestável. No segundo exemplo, para além da generalização do tempo, a utilização do sujeito no plural (*the wise* – os sábios) reforça a credibilidade e a veracidade do seu conteúdo o que torna a expressão numa verdade incontestável.

Tomemos agora os seguintes exemplos:

One who hates his master's foe
Loves his friend, and brings
Pain or joy to either one,
Is beloved of kings.⁷²

Ryder 1925: 32

Whoever makes before a king
Small statements, but untrue,
Brings certain ruin on his gods
And on his teacher, too.⁷³

Ryder 1925: 45

Nos dois exemplos acima apresentados, a generalização opera-se através da referência pessoal – *one who* e *whoever*, que salientam a aplicabilidade do ditado a todas as pessoas nas condições indicadas.

Criação de situações hipotéticas

Na construção comparativa do tipo [mais vale x que y] abaixo apresentada, estamos perante a criação de uma situação hipotética:

Better let your tongue be tied
Than to know that you have lied;
Better be impotent
Than adulterously bent;
Better die *than* take delight
In the petty pricks of spite;
Better beg as monk *than* feel
That you live by what you steal.⁷⁴

Ryder 1925: 246

⁷² *Aquele que* detesta o inimigo do seu Amo e ama o seu amigo, causando dor no primeiro e alegria no segundo é amado pelo rei.

⁷³ *Todo aquele que* faz pequenas mas falsas afirmações perante o seu rei certamente irá trazer a ruína para os seus deuses bem como para os seus mestres.

⁷⁴ Mais vale ter a língua presa do que saber que mentiste; mais vale ser impotente do que inclinado para o adultério; mais vale morrer do que tirar prazer em atos mesquinhos de malvadez; mais vale pedir como um monge do que sentir que se viveu à custa do que se roubou.

O ouvinte é aqui levado a fazer uma comparação de duas situações hipotéticas, sendo compelido a escolher x, caso, hipoteticamente, tenha de escolher entre x e y.

No exemplo seguinte, a situação hipotética é criada através de uma frase condicional:

*If loving kindness be not shown
To friends and souls in pain,
To teachers, servants, and one's self,
What use in life, what gain? [...]*⁷⁵

Ryder 1925: 25-26

Note-se que aliada à condição hipotética “*if loving kindness be not shown*”, encontramos uma interrogação retórica “*what use in life?*” Estamos aqui perante uma estrutura argumentativa do tipo [Se p então q], em que p tem a forma negativa (*be not shown*) e q se apresenta em forma de interrogação (*What use in life, what gain?*) com valor de negação, pelo que o raciocínio lógico assume a forma de [Se (não) p então (não) q].

Na construção seguinte, estamos, mais uma vez, perante uma estrutura condicional:

*If masters no distinction make
Among their servants, then
They lose the zealous offices
Of energetic men.*⁷⁶

Ryder 1925: 37

Neste caso, trata-se de uma construção condicional genérica em que a conjunção condicional “*se*” poderá assumir o valor de *sempre que*.

Na construção condicional seguinte, *if (se)* pode ter o valor de *quando*:

*For if there be no mind
Debating good and ill,
And if religion send
No challenge to the will,
If only greed be there
For some material feast,
How draw a line between
The man-beast and the beast?*⁷⁷

Ryder 1925: 27

⁷⁵ Se não mostrarmos compaixão e amor para com os amigos, com as almas em dor, com os mestres, servos e connosco próprios, qual será a utilidade da vida, o que ganharemos?

⁷⁶ Se os amos não fizerem a distinção entre os seus servos, então irão perder o ofício zeloso de homens energéticos.

⁷⁷ Se não houver um debate entre o que é bom e o que é mau, e se a religião não desafiar o desejo, se prevalecer a ganância de bens materiais, então como faremos a distinção entre o homem e o animal?

Mais uma vez, encontramos a estrutura argumentativa do tipo [Se p então q], em que p tem a forma negativa (*if there be no... no*) e q se apresenta em forma de interrogação (*how ?*) com valor de negação: *Se não houver debate entre o bem e o mal... então não faremos a distinção entre o homem e o animal.*

Na construção seguinte, é de novo criada uma condição hipotética, desta vez com a utilização da conjunção temporal *when* (quando):

*When night is dark
And dark the day,
When streets are mired
With sticky clay,
When husband lingers
Far away,
The flirt becomes
Supremely gay.*⁷⁸

Ryder 1925: 63

Neste caso, *when* (quando) tem o valor de *se/sempre que*. Aqui é reforçada a ideia de repetição através do presente (*present simple/presente do indicativo*). Assim, *dark night* (noite escura), *dark day* (dia escuro), *streets with clay* (ruas com lodo) e *husband lingering far away* (marido fora de casa durante muito tempo) são condições favoráveis para que ocorra o adultério, podendo *quando* (quando/sempre que) ser substituído por *if* (se).

Exortação/injunção

O recurso a construções injuntivas com valor exortativo é outra forma de expressar a moralidade:

*Kill, although domestic born,
Any hurtful mouse:
Bribe an alien cat who will
Help to clean the house.*⁷⁹

Ryder 1925: 38

*Till assured of some new dwelling,
Do not leave the old.*⁸⁰

Ryder 1925: 40

⁷⁸ Quando a noite é escura e o dia escuro é,/quando as ruas estão enlameadas de esgoto pegajoso,/ quando o marido se demora longe da casa/ o namoro torna-se uma tentação.

⁷⁹ Mata qualquer rato nocivo, ainda que seja doméstico; suborna um gato forasteiro que ajude a limpar a casa.

⁸⁰ Até teres a certeza sobre a nova habitação, não deixes a antiga.

Nestes excertos, os verbos *kill*, *bribe* e *do not leave* (*mata*, *suborna* e *não deixes*) indicam o que *se deve* (ou não) fazer em determinadas circunstâncias. A exortação encontra-se aqui associada a mecanismos de modalização deôntica, através da utilização do imperativo (na forma afirmativa e negativa), bem como a marcas de generalização da pessoa (2ª pessoa genérica, subentendida no imperativo).

Por vezes a exortação recorre a construções com frases imperativas negativas reforçadas com *nunca*:

*Never eat a thing that doesn't sit well on the stomach.*⁸¹

Ryder 1925: 420

A exortação também se expressa através de construções que utilizam *let*, com valor de imperativo:

*Let everyone be cautious
In palaces of kings;
And let not students rummage
In their professor's things:
For naughty meddlers suffer
Destruction swift and sure,
Like evening candles, lighted
In houses of the poor*⁸².

Ryder 1925: 30

A utilização do imperativo com *let* encontra-se associada à generalização da pessoa, implícita na utilização do plural (*naughty meddlers*) e à generalização do tempo verbal com o uso do *simple present* (*suffer*). Note-se que a advertência que aqui é dada acaba por indicar uma situação de causa → efeito: faça-se x e não se faça x', pois a causa [não x e x'] tem como efeito y, sendo x [be cautious in palaces of kings], x' [not rummage in professor's things] e y [suffer destruction].

A exortação/injunção também se contrói através de verbos modais:

Some things a man *should* tell his wife,
Some things to friend and some to son;
All these are trusted. He *should not*
Tell everything to everyone.⁸³

Ryder 1925: 39

⁸¹ Nunca comas algo que caia mal no estômago.

⁸² Que sejam todos cautelosos nos palácios dos reis; que os estudantes não se imiscuam nos assuntos dos professores: pois os intrometidos maldosos sofrem a destruição imediata e segura tal como velas noturnas acesas nas casas dos pobres.

⁸³ Algumas coisas devem ser ditas à mulher, outras ao amigo e outras ainda ao filho; pode-se confiar em todos eles. Não se deve dizer tudo a todos.

Sendo o objetivo destas construções moralizar, esta é uma das formas mais explícitas de verbalizar a intenção comunicativa do locutor. Este excerto contém um conector argumentativo implícito: *algumas coisas podem ser ditas a algumas pessoas e outras a outras pessoas, podendo-se confiar em todas elas; contudo não se deve dizer tudo a todos.*

No exemplo seguinte é utilizado o verbo modal *must*:

The good and bad of given schemes
Wise thought *must* first reveal.⁸⁴

Ryder 1925: 188

À injunção com o verbo modal *must* alia-se a utilização de *wise* (sábio), reforçando a credibilidade do que é dito.

Podemos assim ver que a construção da moral é levada a cabo a um nível textual/sequencial, através de longos segmentos textuais em verso que se encontram destacados ao longo de toda a obra, a um nível interacional, por meio das várias vozes que se fazem ouvir, e ainda a um nível configuracional, através da generalização, da criação de situações hipotéticas e da injunção/exortação.

Por outro lado, as várias vozes que aqui se fazem ouvir utilizam contos como argumentos para sustentar uma determinada tese, facto que aproxima estes contos de parábolas.

Para além das acima referidas formas mais evidentes de defender valores axiológicos, o narrador recorre ainda a várias estratégias através das quais exprime uma moral menos evidente. Para observar esta situação, segue-se uma análise comparativa de dois contos multiculturais do *Panchatantra* com contos tradicionais pertencentes a outras línguas e culturas.

⁸⁴ O pensamento sábio deve primeiro avaliar os prós e os contras de certos esquemas.

Secção II - Análise comparativa

Esta secção encontra-se dividida em dois capítulos:

- No Capítulo I, é feita a comparação do conto “A cabra do brâmane” com os contos “Os três mentirosos” e “Os quatro ribaldos”.
- No Capítulo II, o conto “O macaco e o crocodilo” é comparado com sua a versão budista, “O Rei Macaco” e ainda com os contos “A raça humana não tem valor” e “O lobo e o grou”, por construírem uma moral (aparentemente) semelhante à do conto do *Panchatantra*.

Ambas as análises incidem sobre as dimensões textual/sequencial e discursivo-pragmática (interacional e configuracional), diferindo, no entanto, um pouco – no primeiro capítulo, os contos analisados são versões de um mesmo conto enquanto no segundo, apenas dois (“O macaco e o crocodilo” e “O Rei macaco”) são versões de um mesmo conto. Os outros dois contos (“A raça humana não tem valor” e “O lobo e o grou”), não são versões de “O macaco e o crocodilo”, apresentando, contudo, uma moralidade que vai no mesmo sentido⁸⁵.

⁸⁵ Existe uma versão do conto “O macaco e o crocodilo” intitulada “O crocodilo ignorante” e que se encontra inserida na coletânea de contos em gujarati da qual foram retirados os contos “A raça humana não tem valor” e “Os três mentirosos”. Contudo, não foi feita a sua análise por se considerar que, em termos de moralidade implícita, o conto “A raça humana não tem valor” era mais rico.

1. "A cabra do brâmane", "Os três mentirosos" e "Os quatro ribaldos"

Os três contos aqui analisados referem uma situação de logro, na qual se alia o plano discursivo ao acional. Assim, as personagens intervenientes dizem mentiras e agem em conformidade, encenando toda uma situação que representa um mundo possível. Nos três contos, as personagens utilizam a mesma estratégia de confirmação da mentira – um sujeito diz uma mentira e um outro, chegando a seguir, confirma-a. Em "A cabra do brâmane" (doravante C1) e em "Os três mentirosos" (que será referido como C2), três patifes pretendem apoderar-se de algo que pertence a alguém, pelo que proferem uma mentira para convencer o interlocutor de que o objeto/referente que ele (interlocutor) vê (traz consigo) não corresponde ao que eles (locutores) veem, tentando fazer crer que o parecer é diferente do ser. Em C1, o referente criado nessa construção de um mundo possível é, sucessivamente, um cão, um bezerro morto e um burro, enquanto em C2 é sempre um cão. No caso de "Os quatro ribaldos" (C3), a situação é a mesma, diferindo apenas o número das personagens intervenientes (quatro ribaldos), que se referem a um (suposto) cão, quando, na realidade, o que o aldeão carrega ao ombro é um carneiro esfolado.

Em C1 e C2 o logro é levado a cabo através de uma estratégia de encenação que consiste na mudança de roupa e atuação em tempos e espaços diferentes (as personagens vestem roupas diferentes, cruzam-se com o interlocutor surgindo por caminhos diferentes, fazendo crer que esse encontro é casual e não propositado). Em C3, apenas se refere a segunda estratégia (atuação em tempos e espaços diferentes). A encenação é reforçada pelo facto de as personagens não deixarem perceber que existe um laço (social, de amizade) que os une, o que quer dizer que existe uma situação de omissão da verdade, a qual é, afinal, a razão principal pela qual a personagem em questão se deixa levar pelo engano.

1.1. *A dimensão textual/sequencial*

Relativamente à dimensão textual/sequencial, antes e depois de C1 surge uma chamada de atenção do narrador (*note*) para o comportamento dos três patifes (*rascals*):

The strong, deft, clever rascals *note*,
Who robbed the Brahman of his goat.⁸⁶

Estes dois versos fazem a ligação com o tempo presente (da narração) e o tempo cronológico referido no conto, focalizando e explicitando, deste modo a moralidade. Com efeito, o que o locutor pretende é que o seu ouvinte *repare* (*note*) nos três patifes. Dada a forte carga pejorativa da nominalização *rascals* (patifes), parece tratar-se de um conto que preconiza a defesa pessoal, em que o interlocutor é aconselhado a *defender-se* de patifes como os que são descritos no conto e *não* a proceder da mesma forma que os três patifes.

A contextualização do conto revela, porém, o contrário:

Even in these circumstances there is an effective procedure other than the six expedients. This I will adopt, and will myself lead the way to conquer the enemy. I will deceive them and put them in a fatal situation. For the saying goes:

*The strong, deft, clever rascals note,
Who robbed the Brahman of his goat."
"How was that?" asked Cloudy. And Live-Strong told the story of
THE BRAHMAN'S GOAT⁸⁷*

Este enquadramento do conto revela que o narrador pretende enganar e colocar o *inimigo* numa situação fatal (*I will deceive them and put them in a fatal situation*), tratando-se, neste caso, de uma estratégia ofensiva que visa derrotar o inimigo.

⁸⁶ Repara nos patifes fortes, habilidosos e espertos / Que roubaram a cabra do Brâmane.

⁸⁷ Mesmo nessas circunstâncias, existe um procedimento diferente dos outros seis. Eu próprio irei adotá-lo e liderar o caminho para a conquista do inimigo. Irei enganá-los e colocá-los numa situação fatal. Pois o ditado reza:

Repara nos patifes fortes, habilidosos e espertos
Que roubaram a cabra do Brâmane.

– Como é que foi isso? – perguntou Cloudy. E Live-Strong contou a história d’

A CABRA DO BRÂMANE

No caso de C2, no final do conto, é focalizada a moral, a qual não deixa lugar a dúvidas – trata-se de um conto que ensina os jovens a defender-se dos ladrões:

Ó jovens! Permaneçam longe dos ladrões. Nunca confiem no que eles dizem. Devem fazer sempre aquilo que acharem melhor⁸⁸.

Do ponto de vista textual/sequencial, o conto C3 termina com a seguinte frase: “E bem assim comunalmente todo o mundo fala mentirosamente” (Braga 1994b: 80). Esta expressão joga com a generalização (utilização de “todo o mundo” aliada ao presente do indicativo), trazendo-nos de volta ao momento da enunciação. Não se tratando de uma lição de moral como a que surge no conto gujarati, acaba por advertir o leitor/ouvinte para o facto de se ter cuidado com as pessoas que falam “mentirosamente”.

1.2. A dimensão discursivo-pragmática

Dimensão interacional

Relativamente ao conto “A cabra do brâmane”, a sua análise ficaria incompleta se não se recorresse à contextualização, uma vez que, conforme se verificou acima, os contos do *Panchatantra* fazem parte integrante de diálogos/situações envolventes. Assim, do ponto de vista da dimensão interacional, este conto encontra-se enquadrado num contexto dialogal através do qual percebemos o posicionamento enunciativo do narrador. Repare-se na forma como o narrador dá o conselho ao narratário:

“(...) there is an effective procedure other than the six expedients. This I will adopt, and will myself lead the way to conquer the enemy.”⁸⁹

Tanto a modificação do nome *procedure* (*procedimento*) através do adjetivo *effective* como a proposta de ser ele próprio (narrador) a levar a cabo essa tarefa (This

⁸⁸ *Hê juwanô! Thagô thi chêti nê rahewun. Tê lôkôni wâtnô kaDhi bharôsô karwô nahin. Jê wât pôtâ nê sâchi lâguê têngj amal karwô”.*

⁸⁹ *Existe um procedimento eficaz, diferente dos outros seis. Eu próprio irei adotá-lo e liderar o caminho para a conquista do inimigo.*

I will adopt and will myself), o que revela uma postura pró-ativa do narrador, contribuem para reforçar a posição enunciativa do locutor, segundo o qual o comportamento dos três patifes *deve ser imitado para derrotar o inimigo*.

Em C2, o narrador tenta agir sobre os narratários através da focalização da moral, inscrita no final do texto:

*Ó jovens! Permaneçam longe dos ladrões. Nunca confiem no que eles dizem. Devem sempre fazer aquilo que acharem melhor.*⁹⁰

Neste conto, ao contrário de C1, a intenção comunicativa do narrador é outra: alerta-se claramente os jovens que se devem defender de burlões.

Relativamente a C3, a frase final, que desempenha o papel da avaliação, ainda que seja apenas uma constatação, não deixa de ter uma componente interacional, pois trata-se de uma chamada de atenção para o facto de que existem pessoas que dizem mentiras utilizando a estratégia descrita.

Dimensão configuracional

Ainda antes do início do conto C1, a focalização das características das personagens e do seu comportamento (*The strong, deft, clever rascals note,/Who robbed the Brahman of his goat*), que se repete no final do conto, é feita através de uma nominalização avaliativa (com características pejorativas – *rascals*), contudo modificado pela adjetivação valorativa (*strong, deft, clever*), ao mesmo tempo que o ato de roubar (*who robbed*), associado a estas personagens é um ato universalmente condenado. Tudo isto contribui para o carácter ambíguo da posição enunciativa do narrador. Estas personagens (os patifes) espiam (*spying*), cobiçam (*if we could eat the creature*), encenam para enganar (mudam de roupa e aparecem em frente ao brâmane com aspetos diferentes), acusam (dizendo que ele está a segurar num cão/bezerro morto/jumento ao colo) e ridicularizam (apontando um *defeito*, o de estar

⁹⁰ *Hê juwanô" Thagô thi chêti nê rahewun. Tê lôkôni wátnô kaDhi bharôsô karwô nahin. Jê wát pôta nê sâchi lâguê têngj amal karwô.*

a carregar um cão/bezerro/burro, atos que são condenáveis naquele contexto), atitudes que revelam características negativas. Contudo, os ladrões agem deste modo por se encontrarem famintos (*whose throats were pinched with hunger*).⁹¹ A utilização desta fraseologia de cariz hiperbólico *atenua* a gravidade do ato que as personagens estão prestes a cometer. Logo a seguir, porém, a intenção de enganar (*let us fool him*) vem de novo acentuar a crueldade do ato. Quando se dirigem ao brâmane, os patifes utilizam nominalizações avaliativas (*pious Brahman, holy Sir*) que o valorizam, ao mesmo tempo que o humilham com falsas acusações. A utilização da expressão avaliativa interjetiva com função interativa (*alas*) coloca o segundo patife numa situação de superioridade perante o brâmane, uma vez que a interjeição tem como objetivo recriminar o imaginado ato do brâmane, que, segundo esse ladrão, estaria a carregar um bezerro morto.

Quanto ao brâmane, o nome que lhe é atribuído pelo narrador (*Friendly*), bem como o facto de necessitar de pedir, criam no ouvinte uma simpatia para com esta personagem que será alvo do logro. No entanto, não é para se alimentar que esta personagem pede a cabra, *mas para a oferecer em sacrifício religioso*, (*he went to another village to beg a victim for the sacrifice*), o que faz com que se possa justificar o roubo dos patifes que, afinal, queriam a cabra para se alimentar. Podemos ver que, neste conto, a moral implícita é ambígua, indo da condenação do ato de enganar/roubar à aprovação desse mesmo ato.

No conto “Os três mentirosos”, ainda que haja apenas uma pequena diferença ao nível da construção dos mundos possíveis, ao nível da dimensão configuracional, a imagem dos três mentirosos é sempre negativa. Assim, a referência aos três mentirosos é sempre feita com a utilização de nominalizações avaliativas com valor pejorativo (*burlões, criminosos – dhutará, thag*), que apontam para um ato universalmente condenado. Aqui, o motivo que os leva a roubar a cabra não é a fome, como acontecia em C1, mas o facto de se sentirem tentados (*Os três sentiram-se tentados*)⁹², pretendendo roubar a cabra apenas porque não comiam *de barriga cheia*

⁹¹ Com o estômago colado às costas. Uma tradução mais linear desta expressão seria *cujas gargantas se encontravam apertadas com fome*.

⁹² *TranRé ni dánat bagRi*.

(Há já muitos dias que não comemos de barriga cheia – (*Não comemos bem [de barriga cheia] há muitos dias*)⁹³ e desejavam fazer um *banquete*:

Se nos conseguíssemos apoderar desta cabra esta noite podíamos fazer um banquete.⁹⁴

A utilização de um verbo marcado com valor negativo (*thagui leié* - *apoderar-se através do engano*), relacionado com os atos dos mentirosos, bem como a referência ao *riso*, marca paraverbal associada a um comportamento negativo, o de destruir a face do sacerdote, também contribui para a criação da imagem negativa dos três ladrões.

Relativamente ao brâmane, o ouvinte sente desde o início compaixão por esta personagem. Assim, a caracterização do sacerdote é feita com recurso à utilização do modificador restritivo “pobre” em “*havia um brâmane pobre*”⁹⁵, associado a fraseologias que salientam esta característica:

a) “*portanto não importa o quanto ele se esforçava, não conseguia alimentar suficientemente a família*”⁹⁶ – esta expressão traduz a sua incapacidade de lidar com os problemas;

b) “*estava farto da sua pobreza*”⁹⁷ – esta expressão de reforço informativo indica uma situação extrema de desespero;

c) os seus filhos nem tinham leite para beber.⁹⁸ – a conjunção copulativa *nem* (*panr*) associada ao “leite” (*dudh*), alimento essencial para os filhos, traduz a incapacidade de cumprir uma obrigação paternal, a de prover o sustento dos filhos.

Estas expressões acentuam o estado de indignação da personagem, facto que nos leva a condenar o ato dos ladrões e a sentir simpatia pelo pobre homem, descrito como alguém que necessita de ajuda, despertando o sentimento de solidariedade. Além disso, o facto de querer tratar bem a cabra do fazendeiro ao ponto de querer

⁹³ *ÁpRen ghanRá diwass thi bhar pêt khádhun nathi.*

⁹⁴ *Jô á bakri ápaRên Thagui leié tô ájê sánjê ápRen bhar pêT shándár bhôjan lei shakiyê.*

⁹⁵ *Ek gharib brahmanr hatô.*

⁹⁶ *Etlé ê gamê tetTi mehnat kartô chhatá té pôtá ná kuTum nê peT purtun khawRáwi shaktô nahin.*

⁹⁷ *Pôtá nî daridhraté thi ê khub kantaRi gayô hatô.*

⁹⁸ *Téná baRakô nê tchangru dudh panR jowá na maRtun.*

levá-la ao colo, ainda que contra a vontade do animal, revela o caráter humano do brâmane.

Do ponto de vista configuracional, a nominalização avaliativa *ribaldos* inserida no título de C3 contém um sentido pejorativo, pois caracteriza as quatro personagens (tal como se verifica no conto em gujarati, com a utilização de “mentirosos” (dhutará). A condenação deste ato é reforçada pela utilização da forma verbal *aperfiou* que indica a insistência do ladrão em convencer o aldeão. Este, por seu turno, é caracterizado de *rústico*, adjetivação que lhe confere alguma ingenuidade, mas que, ao mesmo tempo, contém um traço pejorativo. A fórmula de tratamento utilizada para se dirigir ao ladrão (irmão), que, aliás, se assemelha às fórmulas de tratamento orientais, reforça esta ingenuidade, uma vez que o aldeão, ao colocar-se no mesmo nível que o ladrão, deixa transparecer que não consegue pressentir o perigo, não consegue distinguir um ladrão de um transeunte sem qualquer intenção maléfica. Verificamos, assim, que existe aqui uma ambiguidade, pois a maldade dos ladrões não é reforçada, pelo que se poderá inferir que o que é aqui criticado e penalizado é a credulidade do aldeão (*rústico*).

A análise acima efetuada revela que, em termos avaliativos, ainda que C1 e C2 sejam variantes do mesmo conto, os dois textos apresentam uma mensagem completamente divergente. Enquanto a moral, em C1, é ambígua, condenando o ato de enganar, mas dando um benefício de dúvida aos três patifes, em C2 não há lugar a dúvidas, indo a moral ao encontro dos valores axiológicos da sociedade. Por outro lado, C2 e C3, embora pertencentes a regiões cujas culturas são completamente diferentes (indiana e portuguesa), são os contos que mais se aproximam em termos avaliativos, pois apresentam uma ambiguidade em termos de moral, podendo estes dois textos ser lidos de uma forma plural (enganar é incorreto/a credulidade é castigada).

C1 pode, portanto, ser lido de duas maneiras. Por um lado, sendo o engano universalmente condenado, devemos ter cuidado com ladrões *fortes, habilidosos e espertos* e *não devemos ser crédulos e acreditar em tudo o que nos dizem*; além disso, *se duas pessoas confirmam um facto/ constroem um mundo possível, isso não quer*

dizer que estejam a dizer a verdade, há que verificar essa veracidade. Por outro lado, não podemos deixar de pensar que afinal as três características dos ladrões acima apontadas (*fortes, habilidosos e espertos*) são positivas, facto que nos leva a pensar que a descrição das personagens aponta para um tratamento favorável. Além disso, os três patifes apenas pretendem roubar a cabra para resolver uma situação de pobreza extrema (estavam famintos e não comiam há muitos dias), enquanto o brâmane apenas quer a cabra para a sacrificar, o que é um desperdício face à necessidade que os ladrões tinham. Deste modo, a moral também pode ser *O fim justifica os meios*.

Em C2 não pode haver lugar a dúvidas quanto à moral, não apenas porque a mesma se encontra explicitamente inscrita no final, como também por, desde o início, a sua presença se fazer sentir através de estratégias avaliativas de modificação e de encenação dos acontecimentos que caracterizam de forma valorativa a personagem brâmane e de forma pejorativa os três mentirosos. Neste conto não há lugar para a ambiguidade, podendo a moral ser *“Não devemos ser crédulos e acreditar em tudo o que nos dizem; se duas pessoas confirmam um facto/ constroem um mundo possível, isso não quer dizer que estejam a dizer a verdade, há que verificar essa veracidade”*, e que, aliás, se encontra presente no final do conto (*“Permaneçam longe dos ladrões. Nunca confiem no que eles dizem. Devem sempre fazer aquilo que acharem melhor”*).

C3 apresenta uma mera constatação no lugar da moral, o que atenua, por um lado, o ato de roubar, condenando, contudo, a credulidade e a ausência de espírito crítico e de autoconfiança.

O quadro 32 resume a configuração da moral nos três contos analisados:

Quadro 32 - A construção da moral nos três contos analisados (C1, C2 e C3)

Estratégias	A cabra do brâmane	Os três mentirosos	Os quatro ribaldos
Focalização	No início e no fim do conto, através da referência a uma situação específica.	No final do conto através do destaque da moral da história.	---
Desfocalização	----	----	A frase final, que deveria ser uma lição de moral bem assinalada, é uma constatação.
Responsabilidade enunciativa	conselheiro do rei dos corvos (personagem com autoridade)	Não especificada	Não especificada
Modificação	Presente na caracterização das personagens	Presente na caracterização das personagens	Presente na caracterização das personagens
Pluralidade de leitura	Moral ambígua: - Comentário inicial e final do narrador (patifes + fortes, habilidosos, espertos) - Patifes: famintos - Brâmane: quer a cabra para sacrifício	Moral inequívoca - Comentário final do narrador - Brâmane: homem pobre, não tem leite para dar aos filhos Os 3 ladrões: roubam para fazer um banquete	Moral ambígua: - Comentário final pouco reforçado - Ausência de reforço da maldade do ato dos quatro ribaldos; Aldeão: sem instrução, "rústico", cuja ingenuidade é castigada.
Moral	MORAL: o engano é condenável/o engano, se justificado, pode não ser condenável/através do engano podemos derrotar o inimigo	MORAL: o engano é condenável	MORAL: o engano existe não podemos acreditar em tudo o que nos dizem/se não tivermos espírito crítico podemos ser enganados

2. “O macaco e o crocodilo”, “A raça humana não tem valor”, “O Rei Macaco” e “O lobo e o grou”

Os contos “O macaco e o crocodilo” e “O Rei Macaco” são duas versões de um mesmo conto. Por seu turno, “A raça humana não tem valor” e “O lobo e o grou” são muito semelhantes ao conto “O macaco e o crocodilo” do *Panchatantra* em termos avaliativos, retratando a mesma situação (há alguém que vê aflito e pede ajuda, fazendo promessas, as quais não são cumpridas após a remoção da dificuldade pelo benfeitor). Os quatro textos contêm a mesma mensagem final – o bem é (suscetível de ser) pago com o mal.

Nos quatro contos, as personagens mais frágeis prestam algum favor ou são benevolentes para com os mais fortes. Ainda que ao nível do conteúdo temático os primeiros dois contos, “O macaco e o crocodilo” (C4) e “A raça humana não tem valor” (C5) sejam algo diferentes, existe em ambos uma situação de traição e cumplicidade entre as duas personagens – é com a ilusão de que estão a ajudar o outro ou de que a sua prestabilidade está a ser recompensada que estas personagens estão prestes a ser traídas. No primeiro conto, a personagem traída consegue desenvencilhar-se e salvar-se, enquanto no segundo, é necessária a intervenção de um terceiro para a salvar da traição. Há ainda que notar que, no primeiro conto, a traição tem como alvo um amigo e apenas é levada a cabo por insistência de uma outra personagem, a qual influencia o traidor. Sendo esta personagem uma mulher, transparece aqui uma certa misoginia, conforme será referido a seguir. No terceiro conto, “O Rei Macaco”, versão budista do conto do *Panchatantra*, ao contrário do que acontece em C4, a traição não é levada a cabo por um amigo; contudo, o tema da misoginia permanece. No quarto conto, “O lobo e o grou” (C7), a personagem traída é precavida, não se colocando em situação de perigo.

2.1. A dimensão textual/sequencial

Do ponto de vista textual/sequencial, C4 inclui extensas passagens que integram injunções ou outros enunciados com valor genérico. Este discurso

paremiológico, que incide, entre outros, sobre questões relacionadas com o tratamento a dar aos hóspedes, com o valor da amizade, com a desconfiança que se deve ter relativamente aos patifes e com uma retratação depreciativa da imagem da mulher, é focalizado através da sua apresentação em verso, que se destaca num texto narrativo redigido em prosa:

- a) *A fool or scholar let him be,
Pleasant or hideous to see,
A guest, when offerings are given,
Is useful as a bridge to heaven.
Ask not his home or education,
His family or reputation,
But offer thanks and sacrifice:
For so prescribes the law book wise.
And again:
By honouring the guests who come
Way worn from some far-distant home
To share the sacrifice, you go
The noblest way that mortals know.
And once again:
If guests unhonoured leave your door,
And sadly sighing come no more,
Your fathers and the gods above
Turn from you and forget their love.⁹⁹*

Mais adiante, surgem novas asserções com valor genérico:

- b) *To give us birth, we need a mother;
For second birth we need another:
And friendship's brothers seem by far
More dear than natural brothers are.¹⁰⁰*

Na passagem seguinte, atente-se no plural majestático (we) que torna o discurso convincente:

- c) *We dare not trust a rogue; nor must
We trust in those deserving trust:
For danger follows, and we fall
Destroyed and ruined, roots and all.¹⁰¹*

⁹⁹ Seja ele tonto ou estudioso, agradável ou repugnante, um hóspede, quando é bem tratado, é tão útil quanto uma ponte para o Paraíso. Não lhe pergunte onde mora ou o que estudou, qual a família ou reputação, mas dá-lhe graças e oferece sacrifícios: pois assim prescreve o livro da lei dos sábios. E ainda: honrar os hóspedes que vêm cansados de uma terra distante e com eles partilhar o sacrifício é o caminho mais nobre conhecido dos mortais. E uma vez mais: Se um hóspede sair da tua casa desonrado e ansiando por nunca mais voltar, os teus avós e os deuses acima virar-te-ão as costas e esquecer o seu amor.

¹⁰⁰ Para nascer, precisamos de uma mãe; para renascer precisamos de outra: e os irmãos em amizade parecem de longe ser mais queridos que os irmãos naturais.

No excerto que se segue, em termos textuais/sequenciais, é dado o destaque à comparação da mulher com o tolo e o ébrio:

- d) *Remember that a single grab
Suffices for a fish or crab,
For fool or woman; and 'tis so
For sot, cement, or indigo.*¹⁰²

Do ponto de vista textual/sequencial, C5 destaca a moral, explicitando-a no final do conto:

Ó príncipes! Se fizerem o bem a um inimigo, ele irá pagá-lo com o mal. Por isso devem mesmo manter-se longe dos inimigos.¹⁰³

Ao colocar em destaque esta moral, o narrador utiliza a estratégia de focalização, pretendendo, com isso, chamar a atenção do narratário para a mensagem que pretende transmitir.

C6 também trata o tema da paga do bem com o mal, inscrito numa outra filosofia, a da cultura budista. Este conto apresenta uma introdução bem demarcada textualmente:

*This story was told by the Master while at the Bamboo-grove, about Devadatta's going about to kill him. Being informed of Devadatta's murderous intent, the Master said, "This is not the first time, Brethren, that Devadatta has gone about seeking to kill me; he did just the same in bygone days, but failed to work his wicked will." And so saying, he told his story of the past.*¹⁰⁴

¹⁰¹ Não ousamos confiar num patife: nem devemos confiar nos que merecem a confiança: pois o perigo persegue-nos e nós caímos destruídos e arruinados, até à raiz.

¹⁰² Lembra-te de que um simples gesto é suficiente para um peixe ou caranguejo, para um tolo ou uma mulher; e é também assim para um ébrio ou índigo.

¹⁰³ *Hé kumaro! Dusht par upkaar karo to té téno badlo upkaar thij waar shé. Maté dush thi duraj rehwun.*

¹⁰⁴ Esta história foi contada pelo Mestre no bambual, sobre o facto de Devadatta pretender matá-lo. Tendo sido informado sobre o intento assassino de Devadatta, o Mestre disse: "Esta não é a primeira vez, irmãos, em que Devadatta me tenta matar; ele fez a mesma coisa em tempos idos, mas não conseguiu levar a cabo o seu propósito malvado." E dizendo isso, ele contou a sua história do passado.

Esta sequência introdutória, que inclui duas vozes, a do narrador ausente, o qual apresenta uma outra voz, a daquele que será o narrador da história contada (*Master*), refere o contexto espaciotemporal (*Bamboo-grove; bygone days*) em que se desenrola a narração, ao mesmo tempo que sintetiza o tema do conto.

Ainda do ponto de vista textual/sequencial, no final do conto é focalizada uma conclusão:

*Said the Master, "This is not the first time then, Brethren, that Devadatta has gone about seeking to kill me; he did just the same in bygone days too." And having ended his lesson, the Master showed the connexion and identified the Birth by saying, "Devadatta was the crocodile of those days, the brahmin-girl Cincã was the crocodile's wife, and I myself the Monkey-King."*¹⁰⁵

Nesta conclusão, procede-se à identificação das personagens.¹⁰⁶ Do ponto de vista textual/sequencial ao introduzir e ao concluir a narração, o locutor não se limita a narrar um acontecimento, implicando-se na própria ação ao identificar-se como personagem. Tal identificação poderá ser entendida como uma estratégia avaliativa (modalização afetiva interpessoal): ao implicar-se na história narrada (e ao explicitar tal implicação apenas no momento em que conclui o relato, criando, assim, um efeito de surpresa e de descoberta), o locutor envolve também, de forma afetiva, o seu interlocutor.

Relativamente a C7, em que o bem é também pago com o mal, a situação é protagonizada por um lobo e por um grou. Neste caso, a moral não se encontra destacada, sendo sugerida pelo comentário final da personagem grou ("Nunca mais por gente ruim meterei a cabeça e vida em semelhante perigo").

¹⁰⁵ Disse o Mestre: "Irmãos, esta não é a primeira vez em que Devadatta me tentou matar; ele também fez o mesmo em tempos idos." E, tendo terminado a sua lição, o Mestre mostrou a ligação e identificou o Nascimento dizendo: "Devadatta era o crocodilo desses dias, a rapariga brâmane Cincã era a mulher do crocodilo e eu próprio era o Rei Macaco."

¹⁰⁶ Note-se que todos os contos Jataka apresentam esta estrutura: uma introdução feita por um narrador ausente que refere as circunstâncias e o tema do conteúdo narrado. Segue-se o reconto propriamente dito. Finalmente, surge a conclusão na qual, invariavelmente, uma das personagens é identificada com o Bodhisattva, ou seja, Buda, antes de atingir a perfeição.

2.2. A dimensão discursivo-pragmática

A dimensão interacional

Para se analisar a dimensão interacional do conto C4, há que recorrer ao seu contexto de enunciação:

*Here, then, begins Book IV, called "Loss of Gains." The first verse runs:
Blind folly always has to pay
For giving property away
Because of blandishments and guile
The monkey tricked the crocodile.
"How was that?" asked the princes. And Vishnusharman told the
story of*

THE MONKEY AND THE CROCODILE¹⁰⁷

Esta é a narrativa envolvente do Livro IV, por detrás da qual se encontra a voz do narrador principal do *Panchatantra*, Vishnu Sharma, o qual revela a sua intenção de alertar os príncipes para a atitude de “parvoíce cega” (blind folly), que pode ter mau resultado e ainda para a utilização da lisonja e da astúcia que permitem defender-se em situações semelhantes. A resposta dos príncipes (*How was that?*) pressupõe a presença de um interlocutor físico, aliás referido pelo narrador ausente que se encontra na Introdução ao *Panchatantra*.

Analisemos, agora, de novo, o acima apresentado excerto do conto “A raça humana não tem valor”:

Ó príncipes! Se fizerem o bem a um inimigo, ele irá pagá-lo com o mal. Por isso devem manter-se mesmo longe dos inimigos¹⁰⁸.

Note-se aqui a interpelação do narrador aos narratários, cuja presença no discurso é consubstanciada através do vocativo príncipes (*kumaro*). Ao assumir a presença dos narratários, o narrador assume, em última análise, a sua própria presença, ainda que ao longo da narração tenha sido um narrador ausente. Esta

¹⁰⁷ Aqui começa então o Livro IV, intitulado “A perda do adquirido”. O primeiro verso é: A parvoíce cega tem o seu preço/Quando se desperdiçam bens/Com adulação e astúcia /O macaco enganou o crocodilo. – Como é que foi isso? – perguntaram os príncipes. E Vishnusharman contou a história d’ MACACO E O CROCODILO”.

¹⁰⁸ *Hé kumaro! Dusht par upkaar karo to té téno badlo upkaar thij waar shé. Maté dush thi duraj rehwun.*

interpelação é feita com recurso a estratégias de modalização afetiva interpessoal, o que pode ser comprovado pelo termo afetivo (“príncipes - *kumaro*”) ou pela modalização do ato ilocutório diretivo (indireto) “devem manter-se *mesmo* longe” (*duraj rehwun*), que acentua o tom de conselho (paternal).

No conto budista existem duas vozes – uma voz neutra daquele que irá apresentar o narrador principal (*The Master*) sendo esta última voz, a do narrador principal e a que subjaz todo o conto. Atente-se de novo no exemplo já apresentado:

*This story was told by the Master while at the Bamboo-grove, about Devadatta's going about to kill him. Being informed of Devadatta's murderous intent, the Master said, " This is not the first time, Brethren, that Devadatta has gone about seeking to kill me; he did just the same in bygone days, but failed to work his wicked will." And so saying, he told his story of the past.*¹⁰⁹

É esta voz neutra que se encontra por detrás do comentário atribuído à voz do narrador principal. No final do conto, surge novamente a mesma voz neutra:

*Said the Master, "This is not the first time then, Brethren, that Devadatta has gone about seeking to kill me; he did just the same in bygone days too." And having ended his lesson, the Master showed the connexion and identified the Birth by saying, "Devadatta was the crocodile of those days, the brahmin-girl Cincã was the crocodile's wife, and I myself the Monkey-King."*¹¹⁰

Quanto a C7, a presença do interlocutor encontra-se no discurso direto assinalado no texto, através do qual o lobo se dirige ao grou.

A dimensão configuracional

Em C4, existe uma certa ambivalência na construção da imagem da personagem traidora, sendo esta configurada através de um nome modificado que lhe

¹⁰⁹ Esta história foi contada pelo Mestre no bambual, sobre o facto de Devadatta estar prestes a matá-lo. Tendo sido informado sobre o intento assassino de Devadatta, o Mestre disse: “Esta não é a primeira vez, irmãos, em que Devadatta me tenta matar; ele fez a mesma coisa em tempos idos, mas não conseguiu levar a cabo o seu desejo malvado.” E dizendo isso, ele contou a sua história do passado.

¹¹⁰ Disse o Mestre: “Esta não é a primeira vez, Irmãos, em que Devadatta tentou matar-me; ele fez também o mesmo em tempos idos.” E, tendo terminado a sua lição, o Mestre mostrou a ligação e identificou o Nascimento dizendo: “Devadatta era o crocodilo desses dias, a rapariga brâmane Cincã era a mulher do crocodilo e eu próprio era o Rei Macaco.”

confere características pejorativas: Ugly-Mug (Rosto-Feio). Seguidamente, esta personagem é apresentada como sendo amigável, conversadora e psicologicamente saudável, sofrendo, contudo, metamorfoses sucessivas. Deste modo, num primeiro momento, após a apresentação pejorativa, o seu comportamento é a de um ser integrado na sociedade (conversa com o amigo), mas logo a seguir corrompe-se (pretende matar o amigo). Esta é uma personagem que se debate com um conflito psicológico, o que transparece através da interrogação retórica patente no seu discurso interior:

"Oh, what shall I do? How can I kill him?" With these thoughts in mind, he visited the monkey.¹¹¹

Ugly-Mug revela-se ingénuo e compassivo, confessando ao amigo a sua intenção e aconselhando-o a rezar ao seu Deus favorito:

Sir, I have deceived you and brought you to your death, because my wife bade me do it. So pray to your favourite god.¹¹²

A sua ingenuidade atinge o cúmulo quando revela credulidade relativamente a algo pouco verosímil:

When he heard this, the crocodile was delighted and said: "If you feel so, my friend, give me that other heart. And my cross wife will eat it and give up starving herself. Now I will take you back to the rose-apple tree."¹¹³

Note-se também o modificador agora aplicado a wife – cross wife (mulher resmungona) por meio do qual se exprime o alívio de Ugly-Face (e também a sua raiva para com a mulher, que o obriga a trair um amigo!).

A sua imagem negativa é reforçada pela personagem que a interpela, através da utilização de nominalizações avaliativas e estratégias de modificação:

We dare not trust a rogue; You fool! You traitor; Rascal; faithless friend¹¹⁴

¹¹¹ Oh! O que é que vou fazer? Como é que posso matá-lo? Com estes pensamentos em mente, visitou o macaco.

¹¹² Senhor, eu enganei-o e trouxe-o à sua morte, porque a minha mulher obrigou-me a fazê-lo. Por isso reze ao seu deus favorito.

¹¹³ Quando ouviu isso, o crocodilo ficou radiante e disse: Se assim o entendes, meu amigo, dá-me esse outro coração. E a minha mulher resmungona vai comê-lo e deixar de fazer greve de fome. Nesse caso vou-te levar de volta à árvore de maçã-rosa.

¹¹⁴ Não ousamos confiar num patife; seu tolo, seu traidor; patife; amigo desleal.

Esta ingenuidade também se encontra presente na personagem crocodilo (*magar*) do conto seguinte. Aqui, a primeira imagem desta personagem é inegavelmente negativa:

“Por causa do crocodilo, ninguém usava a água desse lago¹¹⁵”.

Ao caracterizar o animal, o narrador realça o sentimento de medo que este provoca nas restantes criaturas. Nesse sentido, é o pronome indefinido *kôî... nahi* (ninguém... [não]) que constrói a imagem negativa do crocodilo, a de um ser temido por todos, do qual todos se afastam. Quando necessita do favor do camponês, o crocodilo insiste na sua súplica:

O crocodilo começou a suplicar insistentemente.¹¹⁶

Também aqui nos encontramos perante uma estratégia de modificação. Para executar esta estratégia, o narrador utiliza:

- uma fraseologia de cariz hiperbólico (a fazer muitos pedidos insistentes - *pushkar kalawala karwa laguiyo*), que indica que se trata de uma personagem fragilizada, que depende de um favor de alguém;
- fórmulas de tratamento amigáveis, uma vez que o crocodilo trata o agricultor por irmão (*Bhai*) e pai (*bap*) – “Ó irmão! Ouve o que eu te digo”; “Ele disse, irmão, não tenhas medo”; “Não, pai, não¹¹⁷”;
- atos de linguagem diretivos, através dos quais tenta obter a confiança do lavrador – Não tenhas medo (*Ghabera nahin*), confia em mim (*Maro bharoso kar*) –, pedindo-lhe um favor – Faz-me só esse favor (*Tu mara par atlo upkaar kar*);
- atos de linguagem compromissivos: é através da promessa e do juramento – Eu não te vou comer, juro por Deus! (*Hun tane nahin*

¹¹⁵ *Té magar ne lidhe kôî e taraw na panri no upiok karto nahi.*

¹¹⁶ *Magar to pushkar kalawala karwa laguiyo.* Uma tradução mais próxima seria “fazer muitos pedidos insistentes”.

¹¹⁷ *Eh bhai! Mari wat sambrol; Enre kayun, 'bhai! Ghabera nahin. Na bap, na!* Esta fórmula de tratamento parece estranha na língua portuguesa. Numa apresentação com outro objetivo, o termo “*bap*” nunca teria sido traduzido por “pai”. No entanto, lembre-se, foi feita aqui uma tradução o mais literal possível, já que estamos a analisar as estratégias avaliativas.

khawun, Baghwaan na sawgand) – que o crocodilo sustenta o seu pedido;

- fraseologia de cariz metafórico, que lhe permite comparar o agricultor a Deus, pois, tal como Deus, também o homem teria o poder de salvar a vida do crocodilo – *Tu és o meu Deus! (Tu maro Bhagwaan!)*.

Após a apresentação desta personagem, opera-se uma transformação repentina na mesma:

O lavrador colocou o crocodilo na água. Assim que isso aconteceu, o crocodilo saltou e agarrou com força a perna do homem que se encontrava mergulhada na água.¹¹⁸

Esta mudança radical de atitude da personagem é apresentada pelo narrador através da expressão *té saathej*, cujo significado literal seria *com isso mesmo/de repente*, mas que aqui se optou por traduzir por *assim que isso aconteceu*. Esta quase simultaneidade entre as duas ações – por um lado, a chegada ao seu *habitat*, a água, e por outro, o salto do crocodilo – contrasta com os compromissos, promessas e juras anteriores. E assim, a atitude de submissão e fragilidade da personagem traidora no momento em que necessita de ajuda muda radicalmente quando já não precisa de ajuda. Recorre-se, como estratégia avaliativa, à encenação dos acontecimentos, através da presentificação do ocorrido contida em “assim que isso aconteceu [com isso mesmo]/saltou” (*té saathej/uchariyo*), podendo o narratário quase visualizar o acontecimento narrado (neste caso, o salto que o crocodilo dá assim que se vê livre do perigo).

Relativamente à personagem traída, a sua caracterização é feita através da repetição do termo *ghaberate*, aliada à utilização do verbo *najik gayo*, que permite visualizar o movimento cauteloso de aproximação efetuado pelo lavrador, que se encontra cheio de medo, mas que, ainda assim, não deixa de ir ter com o réptil:

Aproximou-se um pouco, cheio de medo¹¹⁹.

¹¹⁸ *kheduté magari ne naakhiyo panri má. Té saathej magari uchariyo ane panri má dubélá khedut na pag ne twrá thi pakri lidho.*

Quando aquele lhe apresenta o seu problema, o lavrador enche-se de compaixão:

O lavrador teve pena do crocodilo. Coitado, era um animal aquático. Deixa-me levar o coitado!¹²⁰

Repare-se no termo *dayaa* (pena), aliado à expressão interjetiva *bicharo* (coitado), utilizados para caracterizar o lavrador, dando conta do posicionamento (avaliativo) do narrador que, naturalmente, simpatiza com a personagem. É, aliás, nesse sentido, que o narrador refere a sensibilidade e o espírito de aventura do lavrador, recorrendo à predicação: *O lavrador era aventureiro (khedut sahsik hato)*.

Quando os papéis se invertem, a personagem agora em apuros necessita de utilizar uma argumentação convincente para atingir os seus objetivos – para dar conta dessa informação, o narrador recorre a uma fraseologia de cariz hiperbólico:

Agora foi o lavrador quem começou a implorar¹²¹.

A introdução de duas personagens que, aparentemente, são dispensáveis para o desenrolar da ação é feita através de uma estratégia de desfocalização:

- a) Aí o lavrador reparou num cavalo coxo.¹²²
- b) Aí o lavrador reparou numa vaca.¹²³

Estas duas expressões são fraseologias de expressão vaga (utilização de “o olhar caiu sobre” em vez de “reparou em” ou “olhou para”). Trata-se de uma estratégia de desfocalização, uma vez que se acaba por conferir pouca importância à entrada destas duas personagens, o cavalo coxo e a vaca. O discurso colocado na boca destas duas personagens revela-se de grande importância:

a) O cavalo disse: “Irmão crocodilo! Não largue mesmo a perna deste homem. Coma-o. A raça dos homens merece isso mesmo. Olhe lá, até hoje eu corri tanto para o meu dono! Quanto dinheiro ganhei para o meu dono. Mas a minha perna partiu-se e então eu fiquei inválido para o trabalho. E aí ele mandou-me logo embora. Nem teve vergonha de eu ter trabalhado tantos

¹¹⁹ *E ghaberate ghaberate jará najik gayo.*

¹²⁰ *Khedut ne magar par dayaa awi.” Bicharo panri no jiw”. Le jawa de bichara ne.*

¹²¹ *Hawe khedut kargar wa laguiyo.*

¹²² *Tiyan khedut ni najar ek langra ghorá par gai.*

¹²³ *Tiyan khedut ni najar ek gai par pari*

anos! A raça humana não tem mesmo qualquer valor! Por isso não largue mesmo este homem.¹²⁴

b) A vaca disse: “Irmão crocodilo! Esta raça humana não tem mesmo qualquer valor! Puxe-o mesmo para o lago. Toda a minha vida eu dei leite, dei lindos vitelos... mas quando envelheci, o meu dono quis-me mandar para o matadouro. Foi a muito custo que consegui fugir para aqui. Como ter pena de uma raça humana como esta? Mate mesmo este lavrador!”¹²⁵

Neste discurso são utilizadas as seguintes estratégias:

- utilização de atos de linguagem diretivos aliados a expressões enfáticas
 - *Não largue mesmo a perna deste homem! Puxe-o mesmo para o lago (Aa manras no pag chhortaj nahin Éné khechchij jawo, taraw má);*
- utilização de um refrão, repetido por ambas as personagens: *A raça humana não tem qualquer valor (Manras ni jaat to taddan nagunri).*

Através destas duas personagens o narrador consegue desresponsabilizar-se pelo enunciado narrativo. Ao mesmo tempo, coloca nas suas bocas o refrão que acaba por dar o título ao conto (A raça humana não tem valor - Manras ni jaat nagunri). Note-se que, para a referência a estas duas personagens, é utilizada uma estratégia de modificação: cavalo coxo (*langrá ghorá*) e vaca que já não dá leite (*wasuk gai*).

Encontramos, assim, neste conto, duas lições de moral. Por um lado, a que se encontra inscrita no final do conto (Oh príncipes! Se fizerem o bem a um inimigo, ele irá pagá-lo com o mal. Por isso mantenham-se longe dos inimigos) e que é explícita, sendo esta a moral politicamente correta, a que é apresentada aos filhos do rei e é assumida pelo narrador. Há, no entanto, também uma antimoral, apresentada mais subtilmente e que nos diz o contrário da primeira, a que surge como um refrão e que dá um título ao texto.

¹²⁴ Ghoró kahé, ‘magar bhai! Aa manras no pag chhortaj nahin. Éné khaaij jawo. Manras ni jaat ej laag ni cche. Juwo né, hun aaj sudhi malik maté ketlun doriyo! Malik né ketlá badhá paisá kamawi aapiya! Panr maro pag tutiyo ané hum kaam kari shakwá maté nakammo bani gayo. Etle tarataj mane kadhi mukiyo. Atlá warass ni sharam na raakhi! Manrass ni jaat to taddan nagunri! Maté tamé aa manrass né nahin chhortá.

¹²⁵ Gaié kahiyun, ‘magar bhai! Aa manrass ni jaat to taddan nagunri. Éné khechchij jawo, taraw má. Mé akhi jindagui dudh didun... rupará wachchardá didhá... panr hun wasuki gay etlé maró malik mane katal khané mokal to ható. Maand maand bhaagui né ahin awi chchun. Awi manrass ni jaat par kewi dayá karwani? Marij nakho aa khedut né!

Analisar-se, agora, esta antimoral: o narrador desresponsabiliza-se quando a enuncia, atribuindo a responsabilidade enunciativa a fontes alheias – um cavalo coxo e uma vaca velha – que parece desvalorizar através de um processo de desfocalização utilizado na sua apresentação. Note-se que o conto é de tradição hindu (atesta-o a utilização do termo Baghwan para designar Deus), sendo a vaca um animal sagrado nessa cultura. Pelo exposto, podemos dizer que, ao colocar na boca de uma vaca sagrada um refrão que funciona como uma antimoral, o narrador pretende transmitir uma mensagem, dando voz a uma forte crítica à sociedade que abandona os idosos (e os deficientes, tal como o cavalo, que é coxo).

A função dos discursos destes dois animais não parece, pois, ser a de aconselhar as pessoas a pagarem o bem com o mal, tal como estas personagens aparentemente preconizam. Não interessa aqui tanto o ato de linguagem diretivo (não largue a perna do homem, puxe-o para o lago), mas sim a argumentação que lhe subjaz. O que interessa, nestas duas intervenções, é precisamente a vivência destas duas personagens, a sua experiência de vida, através da qual se aponta para o facto de a sociedade ser cruel. E esta antimoral é, na realidade, uma advertência aos destinatários, que devem ter em mente que nem sempre a sociedade paga o bem com o bem, muitas das vezes ela é cruel, estigmatizando os velhos (como a vaca – wasuk gai) e os deficientes (como o cavalo coxo – *langra ghorá*).

Relativamente ao conto “O Rei Macaco”, como já foi referido a propósito da dimensão textual/sequencial do conto, esta Jataka inicia-se com uma introdução:

*This story was told by the Master while at the Bamboo-grove, about Devadatta's going about to kill him. Being informed of Devadatta's murderous intent, the Master said, " This is not the first time, Brethren, that Devadatta has gone about seeking to kill me; he did just the same in bygone days, but failed to work his wicked will." And so saying, he told his story of the past.*¹²⁶

¹²⁶ Esta história foi contada pelo Mestre no bambual, sobre o facto de Devadatta estar prestes a matá-lo. Tendo sido informado sobre o intento assassino de Devadatta, o Mestre disse: “Esta não é a primeira vez, irmãos, em que Devadatta me tenta matar; ele fez a mesma coisa em tempos idos, mas não conseguiu levar a cabo o seu desejo malvado.” E dizendo isso, ele contou a sua história do passado. (Cf. Anexo 1).

Repare-se na expressão *Devadatta's going about to kill him*, que cataloga esta personagem à partida, dada a sua intenção de matar o Outro. A utilização desta expressão avaliativa pretende, desde o início do conto, desconstruir a imagem desta personagem. Seguidamente, utilizando a mesma estratégia avaliativa, procede-se a um reforço informativo, através da utilização de *"has gone about seeking to kill me"*.

Após a introdução, o narrador identifica a personagem principal:

Once upon a time when Brahmadata was reigning in Benares, the Bodhisatta came to life again as a monkey.¹²⁷

Segue-se o conto propriamente dito, no qual a imagem do macaco é valorizada, através de uma caracterização feita pelo narrador, que utiliza a comparação (*as big as a mare's foal/being strong as an elephant*)¹²⁸ ou o grupo adjetival *enormously strong*, e através da descrição da sua forma de raciocinar *"(... the only thing to be done was to outwit the crocodile"*¹²⁹. A sua caracterização é também feita pela própria personagem antagonista (crocodilo), através do elogio (*praise*), para o que recorre a nominalizações avaliativas: *Truth, foresight, fixed resolve and fearlessness*.¹³⁰ Quanto ao crocodilo, é a sua ingenuidade que o desvaloriza: *"Oh!" thought the crocodile; "so the rock's in the habit of answering the monkey. I must answer for the rock today;"* unsuspiciously opened his mouth¹³¹ e que o leva a denunciar a sua presença (*"I'm a crocodile"*) e os seus intentos (*"To catch you and eat your heart."*¹³²

O texto termina com uma lição de moral:

Whose, O monkey-king, like you, combines
Truth, foresight, fixed resolve, and fearlessness,
Shall see his routed foemen turn and flee.¹³³

Também este texto veicula duas mensagens:

¹²⁷ Certa vez, quando Brahmadata reinava em Benares, Bodhisattva reencarnou de novo como um macaco.

¹²⁸ Tão grande quanto um potro/tão forte quanto um elefante.

¹²⁹ A única coisa a fazer era ser mais esperto que o crocodilo.

¹³⁰ Verdade, previdência, determinação e ausência de medo.

¹³¹ Ah! Então afinal a rocha costuma responder ao macaco. Eu hoje tenho de responder pela rocha; abriu a boca insuspeitamente.

¹³² Sou um crocodilo. / Para te apanhar e comer o teu coração.

¹³³ Aquele que, Ó Macaco-Rei, como tu reúne / a verdade, a previdência, a determinação e a ausência de medo / verá os seus inimigos a serem derrotados, a voltar as costas e a fugir.

- a) a lição de moral, que é expressa na estrofe acima transcrita, na qual se usa o processo de generalização através da referência pessoal (aquele que);
- b) a que se encontra subjacente à contextualização do conto, em que se associam as personagens intervenientes no conto às personagens da vida real; esta é a mensagem que o narrador realmente pretende transmitir – a desconstrução da imagem do crocodilo, que representa Devadatta.

No conto C7 (“O lobo e o grou”), a construção da moralidade não oferece dúvidas: o lobo, inicialmente, encontra-se em posição inferior ao grou, que se traduz pelo cariz hiperbólico da forma verbal “afogava” (por ter ficado com o osso espetado na garganta) e pelo facto de ter sentido necessidade de pedir algo a outrem (“pediu ao Grou que lhe valesse nela”). A sua atitude muda radicalmente quando se encontra confortável. O narrador evidencia a verdadeira personalidade do lobo, marcando um posicionamento avaliativo por meio da nominalização avaliativa “ingrato”, que o lobo usa para se dirigir ao Grou. Este vocativo acaba por fazer um movimento reflexivo, pois sabemos que quem revela ingratidão é a personagem que acusa a outra dessa mesma ingratidão e não a personagem acusada. E assim, no caso do lobo, a desconstrução da sua imagem é feita pelas suas próprias palavras. Uma outra estratégia utilizada pelo narrador é a presentificação do acontecido, através do discurso direto que também denota o carácter ingrato do lobo ao fazer ver o grou que tinha sido benevolente com ele ao poupar-lhe a vida.

A atitude do grou leva-nos a inferir que o lobo lhe terá prometido uma grande recompensa, após a remoção do osso (“pediu-lhe alguma parte do muito que antes se oferecia a dar-lhe”). Deste modo, poder-se-á dizer que neste conto, a imagem do grou também é desconstruída, o que se justifica em termos de moralidade, já que a ave ajuda o lobo por interesse e não por ter pena dele (como acontece no conto gujarati em relação ao homem e no conto do *Panchatantra*, em que o macaco é prestável e amigo sem qualquer interesse). A desconstrução da imagem do grou encontra-se presente no comentário que fecha o conto, que reflete a desilusão do grou perante a falsa promessa do lobo (“Nunca mais por gente ruim meterei a cabeça e vida em semelhante perigo”).

Esta segunda análise comparativa permite reforçar a ideia já apresentada no final do capítulo anterior – ainda que se trate de variantes do mesmo conto ou ainda que orientem para a mesma moralidade, os textos apresentam mensagens distintas, que por vezes são ambíguas e/ou ambivalentes.

Assim, em C4 a moral vai ao encontro dos valores axiológicos instituídos na sociedade, que recrimina a traição, apontando ao mesmo tempo contra as consequências nefastas da ingenuidade, que aqui se refere como “loucura/parvoíce cega” (*blind folly*). Contudo, existe neste conto uma outra mensagem de cariz misógino que se pode ler nas entrelinhas, quando se culpabiliza a mulher pela traição levada a cabo. Em C5 também existe uma moral mais evidente, a de que muitas vezes o bem é pago com o mal, e uma outra mais implícita, que pretende ser uma crítica à sociedade, que despreza os idosos e os deficientes. No tocante a C6, existem duas mensagens, ambas explicitadas – por um lado, a que decorre da história do macaco e do crocodilo e, por outro, através da comparação final das personagens, em que o desejo de matar de Devadatta se opõe à esperteza e capacidade de manter o sangue-frio em situações extremas de perigo de Bodhisattva. Quanto a C7, esta versão da fábula de Esopo apresenta a avaliação sob a forma de comentário, emitido pelo narrador, que coloca na sua boca o pensamento de uma personagem. Contudo, o que se critica é não apenas a atitude de ingratidão (do lobo), como também a atitude daquele que ajuda por ser interesseiro (o grou).

Pode-se concluir que, mais uma vez, a construção linguística da moralidade é feita com recurso a estratégias avaliativas por parte do narrador. Em C4, é focalizada a moral que vai claramente ao encontro dos valores axiológicos instituídos, sem que haja qualquer dúvida. Contudo, relativamente à mensagem misógina que o texto encerra, a sua leitura é menos evidente, tendo de ser depreendida a partir do sentido do texto, sendo esta mensagem integrada no meio do texto, ainda que ligeiramente destacada, como vimos quando se coloca a mulher em pé de igualdade com o tolo e o ébrio. Em C5, as duas grandes estratégias avaliativas utilizadas pelo narrador são a da focalização, para chamar a atenção para a moral assumida e explicitada, e a da desfocalização, para transmitir a mensagem mais implícita, a moral em que se faz uma

crítica à sociedade. Relativamente a C6, apresenta uma moral semelhante à que se encontra presente em “The monkey and the crocodile”. Neste texto, existem duas lições de moral, transmitidas através da construção/desconstrução da imagem das personagens principais. A segunda moral, a que o narrador considera a mais importante, não se encontra integrada na história, mas serve-se desta em forma de parábola, pois aqui é a comparação e a identificação das personagens que irá veicular a mensagem pretendida. Em termos textuais, esta última, de maior importância, encontra-se numa introdução e conclusão feita pelo narrador, o qual, primeiramente, se encontra ausente, estando seguidamente presente e assumido. Relativamente a C7, existe uma única mensagem, a que se encontra no final do conto; no entanto, não deixa de haver, neste texto, posicionamento avaliativo por parte do narrador – de facto, no tocante às estratégias avaliativas utilizadas neste último conto, destacam-se expressões de cariz hiperbólico e nominalizações avaliativas, através das quais o narrador tenta desconstruir as imagens das duas personagens intervenientes. O quadro 33 permite visualizar a comparação realizada.

Pretendeu-se aqui dar uma perspetiva geral do *Panchatantra* do ponto de vista das suas características contextuais, organizacionais e temáticas, tendo sido referido o modo pelo qual é construída a moralidade, a qual foi ainda analisada de forma comparativa.

A secção que se segue pretende operacionalizar a análise aqui realizada, a qual poderá servir de base para o ensino do Português, conforme se demonstra a seguir.

Quadro 33 - A construção da moral nos quatro contos analisados (C4, C5, C6 e C7)

Estratégias	O macaco e o crocodilo (C4)	A raça humana não tem valor (C5)	O rei macaco (C6)	O lobo e o grou (C7)
Focalização	No início e no fim do conto, através da referência a uma situação específica	No final do conto através do destaque da moral da história	No início e no final do conto através da identificação das personagens	No final do conto, através do comentário de uma personagem
Responsabilidade enunciativa	Vishnu Sharma, personagem com autoridade (octogenário, encarregue de educar os filhos do rei)	Não especificada (narrador)	Bodhisatva, personagem com autoridade por ser uma personificação de Buda	Não especificada (narrador)
Modificação	Presente na caracterização das personagens	Presente na caracterização das personagens	Presente na caracterização das personagens	Presente na caracterização das personagens
PLURALIDADE DE LEITURA	Dupla leitura - Comentário inicial e final; comentários intercalados no texto. - Traição da personagem - Traição incentivada por uma terceira pessoa - Crocodilo – tolo, diz que pretende enganar - Mulher do crocodilo - cruel	Moral ambígua - Comentário final - Ingenuidade e bondade do lavrador - Cavalo coxo (deficiente) - Vaca idosa (personagem habitualmente deificada)	Dupla leitura - Comentário inicial e final - Comparação direta com personagens da vida real	Moral inequívoca - Moral que oferece uma leitura única
MORAL	- Não se deve pagar o bem com o mal - Não se deve trair um amigo - Não se deve confiar numa mulher	- Não se deve pagar o bem com o mal - Não se deve maltratar os mais fracos	- A verdade, a providência, a determinação e a ausência de medo afastam o inimigo	- Não se deve pagar o bem com o mal - Não se deve ajudar por motivos de interesse

PARTE III – APLICAÇÃO DIDÁTICA

Secção I – Pressupostos teóricos subjacentes à aplicação didáctica

Esta secção incide sobre os pressupostos teóricos subjacentes à didatização do género em análise e encontra-se dividida em dois capítulos:

- No Capítulo I, equaciona-se a pertinência da utilização do conto tradicional multicultural na aula de Português.
- No Capítulo II, são abordadas algumas questões teóricas subjacentes ao trabalho de campo realizado, a saber as diretrizes do ISD, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem (Bronckart: 2005), à transposição didáctica (Chevallard: 1985; Verret: 1975; Perrenoud: 1998; Bronckart & Plazaola-Giger: 1998) e à construção de sequências didáticas (Dolz, J., M. Noverraz & B. Schneuwly 2004).

1. Pertinência da utilização do *conto tradicional multicultural* na aula de Português

De acordo com Faria (2009), “a tradição de contar *estórias* remonta ao momento em que o próprio Homem começou a comunicar” (Faria 2009: 13). Braga (1994a:28), por seu turno, refere que já Platão considerava os contos tradicionais um excelente meio de educação. Inicialmente, este género textual nem sequer terá sido dirigido às crianças, funcionando como ritual de passagem da adolescência para a idade adulta ou tendo como destinatários/narratários os adultos. O próprio conceito de criança era diferente noutros tempos. De acordo com Ariès ([1960]1975) – que baseia grande parte do seu trabalho em toda a imagética através da qual a criança tem vindo a ser representada – na Idade Média, a infância terminava quando a criança era desmamada, o que acontecia por volta dos seis aos sete anos de idade. A partir daí, ela passava a conviver definitivamente com os adultos, acompanhando sempre o adulto, fazendo o mesmo que ele: trabalhar, frequentar ambientes noturnos, etc. E, se a infância terminava cedo, a adolescência, segundo este autor, nem sequer existia. Esta perspetiva relativa ao conceito de criança permite-nos perceber que a narração do conto tradicional serviria de entretenimento e pretexto para o convívio no meio de adultos, ainda que alguns desses adultos sejam aquilo que hoje consideramos crianças/adolescentes. Esta será a razão pela qual o conto tradicional apresenta, por vezes, um cariz imoral ou amoral, podendo ainda ser ambíguo do ponto de vista da moralidade que lhe subjaz.

Ao longo dos tempos, com a consciencialização da noção de criança, o conto tradicional foi-se alterando, tendo sido posto ao serviço da educação e dos valores instituídos pela sociedade, de acordo com os interesses de cada época. Isto verificou-se, por exemplo, durante a vigência da política nacional-socialista. Em Portugal, nos manuais vigentes durante o Estado Novo para os primeiro e segundo ciclos do ensino básico, o conto tradicional serve de base para o ensino da leitura e da escrita. Com efeito, uma análise aos manuais e programas de Português dessa época permite observar que ainda que os contos tradicionais apresentados nos livros de leitura sejam

seguidos de questões de interpretação de texto que não deixam transparecer qualquer objetivo de inculcar no discente valores caros a este regime político, os prefácios e os posfácios desses manuais, bem como os programas de Língua Portuguesa então vigentes, incluem indicações específicas que vão no sentido de orientar o trabalho do professor.

É o que acontece na “Explicação Necessária” de um livro de leituras para a 4ª classe, em que se reforça a “missão” de responsabilidade do professor, ao qual “não compete apenas ministrar um mínimo de conhecimentos literários que formem a bagagem espiritual da criança”, salientando-se que a pedagogia moderna assenta sobre a “preparação do estudante para a vida”, tendo o professor de “relacionar a lição com a própria vida” (Figueirinhas (s.d.): 203). Realça-se ainda que o livro de leitura não tem apenas o objetivo de ensinar a língua, sendo “o veículo das mais variadas noções ou conhecimentos sobre moral, civismo, (...) *nacionalismo*, moral cristã, etc., noções e conhecimentos estes que serão necessários esclarecer, com perguntas adequadas, para que a inteligência infantil as apreenda e assimile” (Figueirinhas (s.d.): 203; o sublinhado é meu), devendo, por isso, o professor ir para além das questões relativas ao ensino e aprendizagem da língua. O professor é aconselhado a fazer um “interrogatório inteiramente dirigido à inteligência do aluno” (Figueirinhas (s.d.): 204). Quanto às imagens que acompanham os textos, têm como objetivo permitir ao professor “dar boas lições de coisas e (...) fazer preleções *patrióticas ou cívicas*, sempre proveitosas” (Figueirinhas s/d: 205; o sublinhado é meu).

Nos programas de Língua Portuguesa da época, a orientação também vai nesse sentido.

- No programa publicado em 1948 para o 2º Ciclo do Ensino Básico (1948. *Programas das Disciplinas do Ensino Liceal*. Decreto no. 37:112, de 22 de outubro de 1948. Lisboa, INCM, doravante PDEL), as orientações relativas ao 1º ano (correspondente ao atual 5º ano de escolaridade) indicam que devem ser trabalhados textos como “narrativas, contos e fábulas que possam contribuir para a educação moral dos alunos” (PDEL: 5). Seguem-se algumas observações relativas aos temas

indicados, referindo-se como finalidade do ensino “arraigar no espírito e no coração dos alunos sentimentos elevados de civismo e de *amor da Pátria*” [desenvolvendo neles a] reta formação da sua personalidade e de português, [devendo todos os elementos desta aprendizagem] contribuir ativamente para a educação moral e estética, por meio de sugestões que atuem sobre os sentimentos [e] a vontade”(PDEL: 16; o sublinhado é meu), entre outros. No tocante a exercícios de redação, o professor tem um papel de orientador, devendo “guiar discretamente a percepção dos alunos, para educar a sua visão interpretativa” (PDEL: 19). Quanto à gramática, é ensinada através da observação e reflexão, tendo um caráter subsidiário. O seu fim específico será o do auxílio na aprendizagem da língua estrangeira, sempre que haja lugar à comparação, e ainda o de chamar a atenção para os desvios na linguagem. Relativamente aos textos, insiste-se, mais uma vez, na “*reflexão para a formação nacionalista* [e em] assentar as bases de uma *consciência imperial*” (PDEL: 23; o sublinhado é meu)¹³⁴.

- O programa publicado em 1966 (*Programas do Ensino Liceal*. Imprensa Nacional de Lisboa, doravante PEL), também para o 2º Ciclo do Ensino Básico, insiste sobre a lecionação de “narrativas, contos e fábulas que possam contribuir para a educação moral dos alunos” (PEL: 5).
- Nas orientações para o Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Primário, publicado em 1970 (*Legislação anotada do Ensino Primário*. Direção do Ensino Primário, Ministério da Educação Nacional, doravante LAEP), refere-se que o professor terá de ter presente que “para além dos seus fins específicos, o ensino da língua portuguesa deve ser considerado como um excelente meio educativo e como vínculo de unidade nacional [tendo de ir] ao encontro da vida concreta das crianças, ajustar-se quanto possível ao seu modo de ser e ao ambiente

¹³⁴ Nos anos subsequentes não há lugar ao ensino do conto tradicional. Ensina-se o texto literário, “nos quais se efetuam os cortes necessários de trechos suscetíveis de desenvolver nos alunos tendências impróprias para a sua idade ou provocar emoções mórbidas, por forma a que a preocupação moral não seja olvidada” (PDEL: 23).

que respiram [...]. Assim encarada, a educação da linguagem há de preparar a educação do espírito.”(LAEP: 73).

Tudo isto comprova que estamos perante uma política fortemente assente em valores morais ligados ao nacional-socialismo, sendo o ensino da língua um veículo de transmissão de valores, através do qual o professor deverá incutir no aluno valores de patriotismo nacionalista e imperialista, sempre assente na moral cristã. Aliás, esta tendência já se verificava na Alemanha nazi, onde se pretendeu doutrinar as crianças, utilizando e manipulando para o efeito os contos de Grimm e de Andersen.

Esta utilização do conto tradicional ao serviço de uma política nacional-socialista poderá colocar-nos à partida de sobreaviso, levando-nos a questionarmo-nos sobre a funcionalidade deste género textual. Contudo, trata-se aqui de rentabilizar o carácter multicultural de alguns contos tradicionais, já que, para além das questões linguísticas relativas às competências textuais, poder-se-á também investir no desenvolvimento pessoal e social do aluno, não no sentido de incutir valores patrióticos associados ao nacional-socialismo, tais como os que foram apregoados durante o Estado Novo, mas com o intuito de levar os alunos a um melhor entendimento do Outro e do mundo, bem como da sua diversidade cultural, pretendendo-se ainda desenvolver o seu espírito crítico.

Os programas mais recentes de Língua Portuguesa/Português vão no sentido de promover a formação ao nível pessoal e social, associada ao espírito crítico, mais do que à obediência não questionada dos valores políticos vigentes. É o que acontece no programa de Língua Portuguesa para os Cursos de Educação e Formação (Coelho *et al.* (coord.) 2005)¹³⁵, o qual refere três tipos de competências: gerais, transversais e nucleares. De entre as gerais, inserem-se as que visam “os princípios éticos que regulam o saber e a interação com os outros, [pretendem] melhorar a qualidade das relações pessoais, [...] refletir sobre a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património verbal legado por diferentes épocas e sociedades [e] usar corretamente a língua portuguesa para comunicar oralmente e por

¹³⁵ Referem-se aqui apenas os programas em vigor para grupos de alunos com os quais tive a ocasião de trabalhar.

escrito, de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio” (Coelho *et al.* (coord.) 2005: 10). Como competências transversais, no domínio do desenvolvimento pessoal e social, deve o aluno aprender a “tirar partido das diferenças para atingir objetivos comuns [e] (...) gerir conflitos respeitando as divergências” (Coelho. *et al.* (coord.) 2005: 9). No domínio da comunicação, deve o formando “comunicar de forma apropriada tendo em conta a intenção, o contexto e os interlocutores, respeitar as regras e as convenções próprias da interação comunicativa [e] (...) ajustar a comunicação em função da reação dos interlocutores” (Coelho *et al.* (coord.) 2005: 10). Relativamente ao desenvolvimento do espírito crítico, deve o aluno “exercer um juízo crítico: construir a sua opinião [e] (...) justificar a sua posição apresentando argumentos” (Coelho *et al.* (coord.) 2005: 10)¹³⁶. Finalmente, as competências nucleares são as que integram a compreensão e a expressão oral e escrita, a leitura e o funcionamento da língua.

Podemos ver pelo exposto que as competências para as quais este programa aponta não se limitam a questões relacionadas com a comunicação e a organização textual, ainda que seja essa a principal razão de ser da aula de Língua Portuguesa. Aqui, estamos também perante todas as competências sociais que o aluno deverá adquirir para ser e estar em sociedade, para se construir enquanto ser social que é e desenvolver um espírito crítico, devendo ter acesso ao “património verbal legado por diferentes épocas e sociedades” (Coelho *et al.* (coord.) 2005: 9).

No recente *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (doravante PMCPEB), um dos objetivos é “Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores” (Buescu *et al.* 2015 :5). Os programas contemplam a exploração do conto tradicional ou de contos infantis baseados/inspirados na literatura tradicional nos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Assim, para o 1º ciclo, são recomendadas as coletâneas de autores como Adolfo Coelho (2º ano) ou Perrault (3º ano) e ainda Alice Vieira (1º ano), que reescreve o conto “A velha e os lobos”,

¹³⁶ É aqui referido este documento (Buescu *et al.* 2015) atualmente em vigor e não o anterior (Buescu *et al.* 2012).

recolhido por Adolfo Coelho, conto a que dá o título de “Corre, corre, cabacinha”, ou Hans Christian Andersen (4º ano), autor de literatura infantojuvenil, que baseia os seus textos em contos tradicionais. Para o 2º ciclo, são recomendadas as fábulas de Esopo (5º ano) ou de La Fontaine, o criador da fábula moderna que se inspira em Esopo, e ainda os contos dos irmãos Grimm (6º ano). Para o 3º ciclo, os programas contemplam os *Contos Tradicionais do Povo Português* de Teófilo Braga (7º ano).

Uma vez que a literatura tradicional indicada não é apenas portuguesa, poder-se-á integrar também a leção do conto tradicional multicultural, o qual poderá ter interesse não apenas pelo conto em si, como também através da comparação de textos, dando cumprimento aos descritores de desempenho do PMCPEB relacionados com a comparação de textos. Com efeito, no domínio da Educação Literária (EL) para o 6º ano de escolaridade, um dos descritores de desempenho (DD) indicados é “Comparar diferentes versões de um texto e referir diferenças.” (Buescu *et al.* 2015 :72). Para o 7º ano, um dos domínios da EL refere o seguinte DD: “Comparar textos de diferentes géneros, estabelecendo diferenças e semelhanças (temas e formas)” (Buescu *et al.* 2015 :77)¹³⁷. Para o 9º ano de escolaridade, um dos DD para o domínio da EL é “Comparar ideias e valores expressos em diferentes textos de autores contemporâneos com os de textos de outras épocas e culturas.” (Buescu *et al.* 2015 :87).

Conforme já foi referido, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que hoje se preconiza nada tem a ver com a política nacional-socialista apregoada no Estado Novo, sendo, atualmente, valorizado o seu carácter (multi)cultural. É o que atesta um documento elaborado na XXV Reunião da Unesco, em Paris (Unesco: 1989), em que se incentiva a sua utilização em sala de aula, tendo sido recomendado aos estados-membros que promovessem a inclusão do estudo da cultura tradicional e popular nos programas de ensino curriculares e extracurriculares, de forma a “fomentar assim melhor entendimento da diversidade cultural e das diferentes visões de mundo, especialmente as que não participem da cultura dominante” (Unesco

¹³⁷ Tratando-se de diferentes géneros, poder-se-á utilizar contos multiculturais apresentados sob a forma de géneros/tipologias diferentes.

1989:3). Assim, uma vez que, na atualidade, o objetivo do conto tradicional é outro, tendo a subversão de valores que outrora se verificava dado lugar a um intuito mais em consonância com o mundo multicultural e cosmopolita em que vivemos, o conto tradicional multicultural será, a nosso ver, um gênero textual particularmente adequado para a promoção dos valores que vão ao encontro da compreensão do Outro, da aceitação dos usos e costumes do Outro.

A questão da multiculturalidade é, aliás, levantada por Silva (2013) no seu artigo sobre a diversidade cultural nas escolas e a atitude dos professores face a este problema:

On s'interroge même pour savoir dans quelle mesure l'école, de manière générale, aborde les problèmes de différence culturelle, quelles possibilités de dialogue et de réflexion elle offre aux enseignants pour favoriser l'analyse et la recherche de solutions, de quelle façon elle implique les élèves, les enseignants et les familles dans ce dialogue. Autrement dit, quel est l'apport professionnel des enseignants sur un plan pédagogique et didactique pour aborder la question des cultures dans le contexte de la salle de classe ?

Silva 2013: 80-81

Esta poderá ser uma forma de abordar este problema, que tem vindo a crescer nas nossas escolas. Aliás, ainda que os programas sejam alterados, o conto tradicional *multicultural* é intemporal, fazendo parte do património cultural universal, podendo sempre ser utilizado na lecionação da língua materna. Daí que o trabalho aqui realizado preconize o recurso a este gênero textual na aula de português. O capítulo que se segue refere algumas questões teóricas que estiveram na base da aplicação didática do conto tradicional multicultural proposta na secção seguinte.

2. Questões teóricas subjacentes ao trabalho de campo

2.1. O ISD e a perspectiva didática

Conforme Bronckart (2009: 6-8), o programa de trabalhos do ISD assenta em três domínios. O primeiro é o dos pré-construídos praxiológicos e gnosiológicos. Do ponto de vista praxiológico, da ordem do *fazer*, se, por um lado, existem práticas linguísticas que são ilimitadas e individualizadas, por outro, existe alguma limitação, já que essas práticas assentam em modelos que se encontram em utilização numa determinada comunidade linguística. Estes modelos transformam-se ao longo das gerações, desenvolvem-se de acordo com padrões sociais específicos e obedecem a regras culturais identificativas de um determinado grupo cultural. Do ponto de vista gnosiológico, da ordem do *saber*, os conhecimentos são construídos ao longo da História, sob a forma de representações coletivas que, segundo Popper (1972) e Habermas ([1981]1987) provêm de três mundos formais – o mundo objetivo, que organiza conhecimentos relativos à dimensão material do universo, avaliáveis enquanto verdadeiros ou eficazes, o mundo social, que organiza os conhecimentos relativos às interações entre os humanos, sendo avaliáveis segundo critérios de normas, e o mundo subjetivo, que organiza os conhecimentos relativos à estrutura psíquica das pessoas, avaliáveis segundo o critério de sinceridade/verdade.

O segundo domínio é o da mediação formativa ou da educação formal ou informal, através da qual os pré-construídos são apresentados aos aprendentes, com o objetivo de lhes transmitir conhecimentos, por forma a que eles consigam enriquecê-lo. Este domínio centra-se em sistemas formais de ensino, designadamente sobre textos de orientação ou prescritivos, produzidos nesse meio, sendo analisadas as modalidades de apresentação de três tipos de objetos de formação – os epistémicos, resultantes da *transposição didática* de certos aspetos do mundo objetivo, os praxiológicos, relativos às capacidades de ação ou competências relativas ao mundo social, e os psicológicos, que dizem respeito a qualidades identitárias requeridas nas pessoas singulares segundo as conceções do mundo subjetivo.

O terceiro domínio diz respeito aos efeitos produzidos pelo processo de formação sobre a constituição e desenvolvimento das pessoas. O ISD não subscreve a noção de *sujeito*, mas sim a de *pessoa*, já que o primeiro tem um caráter universal, enquanto o segundo sublinha a idiossincrasia de cada indivíduo. Este conflito entre o estado atual dos conhecimentos e práticas de uma pessoa e as novidades que lhe são propostas faz com que os novos conhecimentos sejam interiorizados e transformados, conseguindo, assim, o aprendente evoluir e desenvolver-se (Bronckart 2009: 6-8).

Segundo Coutinho (2012), o ISD confere ao texto a centralidade que lhe é devida, já que as práticas da linguagem se traduzem através do texto, seja ele oral ou escrito, produzido em contexto da atividade social. Os textos são, pois,

“não apenas objetos empíricos e comunicacionais, mas objetos sociais – se assim se pode dizer – através dos quais as pessoas fazem a sua vida (pessoal, profissional, social), através dos quais toma forma a *praxis* social e através da qual se (re)elabora o conhecimento (também ele social). Apesar de produzidos numa língua (pelo menos), os textos estão longe de ser, neste sentido, objetos estritamente linguísticos”.

Coutinho (2012:21)

O programa de trabalhos do ISD preconiza, assim,

- por um lado, a atenção e a reflexão em torno das práticas de educação e de formação, como formas de mediação socio-semiótica através das quais se processa a apropriação (de aspetos) da herança histórica, social e cultural (o que implica, de forma descendente, a análise dos pré-construídos que constituem essa mesma herança);

- por outro, a análise da forma como esses processos de apropriação intervêm sobre a pessoa, em fases precoces e ao longo da vida (o que implica, de forma dialética, a análise das capacidades, que se supõem reflexivamente acrescidas, de intervenção histórica, social e cultural)”.

Coutinho (2012:20)

A reflexão sobre as práticas e a análise da forma como os processos de apropriação intervêm sobre a pessoa levam-nos à questão da transposição didática.

2.2. A transposição didática

Verret (1975) alude à transposição didática, chamando a atenção para a diferença entre o saber mobilizado na transmissão didática, o saber mobilizado na

transmissão científica e o próprio saber científico. Para este autor, a transposição designa as transformações que um determinado saber sofre no processo de transmissão científica ou no processo de invenção e operacionalização da transmissão desse saber. Na exploração didática, a exploração de um saber é feita em função de três determinantes – a própria natureza do saber, designadamente a sua complexidade e a relação que estabelece com o saber inicial; o estatuto dos destinatários, a sua idade, os conhecimentos que detêm; o meio de transmissão do saber, bem como o contexto institucional em que a transmissão do saber ocorre, tais como as competências e as atitudes do professor, o ritmo, a progressão e a continuidade dos programas.

Dadas estas determinantes, o saber didatizado passa por algumas transformações. Assim, procede-se à sua dessincretização, ou seja, o saber é estruturado em campos e domínios distintos, dando lugar a práticas de aprendizagens especializadas; ele é despersonalizado, o que quer dizer que é separado da pessoa que o produziu; é programado ou organizado em sequências que permitem uma aquisição progressiva. O processo de transmissão do saber caracteriza-se ainda pela publicitação do saber a transmitir, concretizando-se através dos programas que permitem que se tome conhecimento desse saber, requerendo um controlo social das aprendizagens, facto que acaba por proteger o aluno das irregularidades do saber científico (interrupção, enganos, etc.).

A discrepância entre o saber científico e o saber transmitido foi também referida por Chevallard (1985a), segundo o qual o sistema didático gira à volta de três vetores – o professor, o aprendente e o saber a transmitir. Também este autor refere a transposição enquanto o conjunto de transformações que se operam ou a distância que se instaura entre os saberes científicos, os saberes seleccionados e os saberes efetivamente ensinados, pelo que o trabalho do agente didático consiste na análise e interpretação dos fenómenos atestáveis nesse espaço, devendo ele exercer um papel de crítico, fazendo ainda a vigilância epistemológica. Chevallard (1985) refere ainda que os saberes a transmitir devem, por um lado, ser suficientemente próximos dos saberes científicos, para que os cientistas os reconheçam e, por outro, ser

suficientemente distintos dos saberes de senso comum e dos saberes dos pais, para que seja preservada a própria legitimidade da escola. Quando um saber perde o seu estatuto intermédio, isto é, quando se torna obsoleto relativamente aos conhecimentos científicos ou se banaliza ao ponto de se confundir com os saberes do senso comum, torna-se necessário atualizá-lo. Para Chevallard (1985a), a transposição didática (TD) ocorre quando os elementos do saber científico passam para o saber ensinado. Segundo este autor, a TD é um utensílio que permite à Didática exercer uma vigilância epistemológica, já que implica o estudo de eventuais alterações relativas às metodologias de ensino vigentes, bem como uma reflexão acerca dos saberes veiculados. Esta questão poderá, segundo Chevallard (1985a), causar algum constrangimento nos professores, habituados que estão às metodologias adquiridas durante a sua formação profissional. Este autor refere ainda o problema relativo à preparação de uma aula, que começa muito antes de o professor preparar a sua aula – com efeito, ainda que tenha essa ilusão, o professor não consegue fazer qualquer escolha uma vez que, muito antes dele, as escolhas já foram feitas pela política em vigor.

Bronckart & Plazaola-Giger (1998) referem que enquanto para Chevallard (1985a) a obsolescência é uma das causas das reformas de ensino, estas ocorrem, na realidade, devido a motivos de ordem política, ideológica ou metodológica. A propósito da TD, estes autores (Bronckart & Plazaola-Giger 1998) colocam a questão da integração efetiva das noções científicas nos programas, considerando que as noções talvez mascarem a permanência de uma adesão aos processos tradicionais. Refletem ainda acerca dos efeitos técnicos da transposição de saberes e sobre o papel dos agentes nesse processo.

A propósito da noção de transposição didática, Perrenoud (1998) refere que, muitas vezes, se gera um conflito entre os saberes no seio científico, pelo que o saber transmitido no meio escolar deve remeter apenas para saberes consolidados, sobre os quais não subsistem dúvidas. Doehler (2005), por sua vez, alude a esta divergência que se estabelece durante o fenómeno da transposição didática referindo, a partir de análises efetuadas em situações da sala de aula, que as aquisições dos aprendentes se

manifestam em função da sua interpretação do que foi lecionado e da sua articulação com o Outro. O autor (Doehler 2005) chama ainda a atenção não apenas para a transposição didática, como também para a dificuldade em levar para o espaço social o que se aprende na escola, dizendo que esta dificuldade é sobretudo visível quando lidamos com uma língua estrangeira, sempre que temos de demonstrar os conhecimentos adquiridos fora do contexto escolar, dificuldade esta que se prende não apenas com o conhecimento técnico adquirido, mas com todo o saber estar e saber ser. Esta questão é referida por Hymes (1972) no seu trabalho sobre a competência comunicativa.

2.3. As sequências didáticas

Para levar a cabo a transposição didática, Dolz, J., M. Noverraz & B. Schneuwly (2004), por sua vez, propõem a criação de sequências didáticas (SD) cujo funcionamento se explicita a seguir.

Estes autores situam a noção de género em relação à prática e atividade da linguagem, examinando o seu funcionamento no quadro escolar e esboçando um caminho para precisar este funcionamento. Este ponto de vista assenta na convicção de que a linguagem tem uma função de mediação em relação às práticas sociais em geral. Estudar o funcionamento da linguagem como prática social significa analisar as diferenças e variações em função do sistema de categorizações sociais que se encontram à disposição dos sujeitos observados. A atividade da linguagem funciona, assim, como uma ponte entre o sujeito e o meio, respondendo a um motivo geral de representação-comunicação, tendo sempre origem nas situações de comunicação. Toda a ação de linguagem implica diversas capacidades por parte do sujeito. São elas a capacidade de ação (adaptar-se às características do contexto e do referente), a discursiva (mobilizar modelos discursivos) e a linguístico-discursiva (dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas). Ora é através dos géneros que as práticas da linguagem se traduzem nas atividades dos aprendizes. Dado o seu

carácter intermediário, as representações de carácter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para a sua construção.

Segundo Dolz, J., M. Noverraz & B. Schneuwly (2004), no decorrer da aprendizagem da língua, produzem-se transformações sucessivas da atividade do aprendente. Estas transformações conduzem à construção das práticas da linguagem, sendo os *gêneros textuais* um termo de referência intermediário para a aprendizagem, uma vez que é recorrendo a eles que o falante atinge os seus objetivos e consegue comunicar. Assim, parece possível proceder a uma reavaliação das diferentes abordagens do *gênero* na escola – é necessário colocar os alunos em situações de comunicação próximas das verdadeiras e estar, ao mesmo tempo, consciente de que o *gênero* trabalhado na aula é sempre um desdobramento do *gênero* autêntico.

Os autores referem que há três maneiras de abordar o ensino da escrita e da oralidade na escola – trabalhar o *gênero* textual de uma forma artificial, considerar a escola como um espaço de comunicação ou negar a escola como espaço de comunicação.

Considerar o *gênero* uma forma artificial faz com que a comunicação desapareça e o *gênero* se torne numa pura forma linguística, cujo domínio será um objetivo em si. Esta situação parece ser a mais recorrente na escola, a qual elabora instrumentos para desenvolver e avaliar progressiva e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos. A escrita e a produção de textos escritos são concebidas como representação do real ou do pensamento. Isto quer dizer que, do ponto de vista do desenvolvimento, os *gêneros* devem ser ordenados segundo uma sequência que vai dos que descrevem as realidades mais simples (descrição de objetos ou de eventos simples) aos que dão conta das realidades mais complexas (pensamento). Os *gêneros* têm uma forma que não depende de práticas sociais, mas da própria realidade. Não são formas de resolução de problemas comunicativos, mas modelos de representação do real.

Ao considerar a escola como lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção textual, os alunos são levados a produzir textos livres,

textos para conferências, textos de correspondência escolar e/ou textos para um jornal da escola, e ainda a redigir romances coletivos ou poemas individuais.

Ao negar a escola como lugar específico de comunicação, pretende-se diversificar a escrita e criar situações autênticas de comunicação. Neste tipo de produção textual, é como se os géneros entrassem na escola, como se houvesse uma continuidade entre o espaço exterior e o espaço escolar, negando-se, porém, a escola como lugar particular de comunicação. Os textos autênticos entram na escola e, a partir destes, recriam-se situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem reais, com ligeiras alterações. O objetivo é fazer com que o aluno domine o género na perfeição, dotando-o de capacidades que possam responder às exigências comunicativas com as quais é confrontado fora da escola.

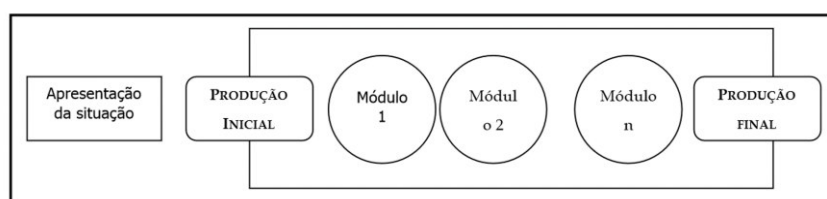
Dolz, J., M. Noverraz & B. Schneuwly (2004) consideram ser possível proceder a uma reavaliação das diferentes abordagens atrás apresentadas, através de uma tomada de consciência do papel central dos géneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Isto implica um trabalho complexo de avaliação do que é adquirido e o desenvolvimento de novas pistas de trabalho. É importante levar-se em conta que a introdução do género na escola é o resultado de uma decisão didática que visa objetivos de aprendizagem – aprender a dominar o género para o reproduzir melhor fora da escola e/ou desenvolver capacidades que ultrapassam o género e que são transferíveis para outros géneros próximos ou distantes. É ainda necessário ter em consideração que o facto de o género funcionar num outro lugar social que não aquele em que foi originado faz com que ele sofra uma transformação. Para compreender a relação entre os géneros textuais autênticos e os trabalhados na aula, deve-se ter em mente que este último (o género trabalhado na aula) é sempre um desdobramento do primeiro.

Dolz, J., M. Noverraz & B. Schneuwly (2004) propõem, deste modo, que ao aluno sejam dados modelos didáticos do género (MDG) a ser ensinado, para ele o recriar. A construção desses modelos requer um trabalho de análise e classificação de textos, seguido da identificação do género textual a que esses textos pertencem. Os MDG deverão ser construídos com base nos princípios de legitimidade, pertinência e

solidarização, princípios esses que deverão estar interligados e interdependentes. Relativamente ao primeiro princípio (legitimidade), é necessário colocar o discente em contacto com os saberes que emanam da cultura ou os que foram elaborados por profissionais, isto é, dotá-los de conhecimentos teóricos. No tocante à pertinência, é necessário avaliar, antes de mais, as capacidades dos alunos e os seus objetivos escolares. Quanto ao princípio da solidarização, há que tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetivos visados, isto é, adequar o que se ensina às características e objetivos do grupo com o qual se trabalha.

A partir dos MDG deverão ser construídas SD, nas quais constam as atividades que facultam a construção do conhecimento relativo à expressão escrita e oral, servindo para orientar o trabalho do professor. Os autores (Dolz, J., M. Noverraz & B. Schneuwly 2004) definem a SD como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito” e apresentam uma estrutura de base para a sua elaboração:

Esquema 20 - Esquema da Sequência Didática



Dolz, J., M. Noverraz & B. Schneuwly 2004:97

A apresentação da situação tem como objetivo descrever aos alunos a tarefa a realizar, devendo os alunos elaborar seguidamente um texto inicial, o qual funciona como um teste de diagnóstico, permitindo ao professor perceber quais os conhecimentos dos alunos relativos a essa matéria e quais as dificuldades que revelam. Nos módulos, devem ser trabalhados os problemas surgidos na produção inicial. A produção final, que fecha a SD, tem como objetivo dar ao aluno a possibilidade de colocar em prática tudo o que aprendeu ao longo da SD, permitindo ao professor avaliar a aprendizagem do discente. Os autores (Dolz, J., M. Noverraz & B.

Schneuwly 2004: 121) propõem seguidamente os géneros indicados para cada domínio a trabalhar¹³⁸.

No âmbito do Projeto Protextos, Luísa Álvares Pereira (2013) fala de Sequências de Ensino elaboradas tendo em vista quatro etapas: a fase da Pré-Intervenção, que consiste na Elaboração e/ou desconstrução do texto mentor pelo professor; a Abertura, que consiste na apresentação da situação de comunicação, incluindo uma produção inicial, a análise das dificuldades dos alunos, a definição dos conteúdos a ensinar e a elaboração de instrumentos tais como grelhas, listas, etc.; o Desenvolvimento, que inclui os vários Módulos, compreendendo atividades de planificação, textualização e revisão, centradas sobre a leitura e análise do texto mentor; o Fechamento, que inclui uma produção intermédia, a ser trabalhada, e uma produção final, seguida da avaliação.

Podemos ver que quanto mais informação o aluno tiver relativamente a determinado género textual, mais fácil será, para ele, redigir um texto, recriando o género em questão. Coutinho (2012) também reforça esta ideia, falando em termos de regularidades situacionais, funcionais e organizacionais associadas ao género, cuja apreensão se torna num fator facilitador da produção e interpretação de texto. Esta autora sublinha ainda que os alunos não são jornalistas nem escritores, sendo, contudo, fundamental que a escola lhes faculte a apropriação diferenciada de diferentes géneros (formais) em diferentes contextos de atividade. Segundo Coutinho (2012), um MDG é sempre uma *reconstrução* que seleciona e identifica o que se pode ensinar no género em causa. A elaboração do MDG deverá ser feita através da determinação de alguns parâmetros, a saber, o contexto físico e sociossubjetivo do texto/género que se pretende ensinar, bem como questões atinentes à infraestrutura textual do género em causa. Ainda segundo Coutinho (2012), para determinar o contexto físico e sociossubjetivo, deve-se responder a algumas questões relativas ao espaço e tempo em que acontece a comunicação (neste caso, haverá provavelmente a necessidade de distinguir produção e circulação dos textos), relativas ao produtor (quem comunica e qual o seu papel social e subjetivo) e ao/à recetor/receção do texto

¹³⁸ Para o domínio da cultura literária ficcional, relativo às capacidades de linguagem da ordem do narrar, os géneros orais e escritos indicados são o conto maravilhoso, a fábula e a lenda, entre outros.

(para quem se destina o texto e qual a sua finalidade explícita ou implícita. Relativamente à infraestrutura textual, há que determinar, em primeiro lugar, as regularidades ao nível da organização e planificação textual. Os critérios para estabelecer e/ou reconhecer um plano de texto têm a ver com a natureza retórica do texto, com a espacialização e multimodalidade, bem como com questões relativas à utilização de planos fixos ou adaptados, presentes no texto. Uma outra questão pertinente é a articulação entre as partes do texto, o papel da pontuação/marcadores discursivos, bem como a coesão textual. Finalmente, deve-se ter em conta os mecanismos de enunciação – quais as vozes presentes no texto e de que modo é que elas marcam a sua presença no texto. Finalmente, a autora (Coutinho 2012) salienta que o trabalho com géneros de texto pode ser explorado nos vários domínios da aprendizagem, não podendo ser relegada a gramática. Assim, a oralidade, a leitura, a escrita e a educação literária podem servir para se aprofundar questões gramaticais.

Sem pretensões de se tratar de uma análise exaustiva, a Parte II contemplou os aspetos acima referidos, que agora serão articulados no trabalho de campo a seguir apresentado.

Secção II – Descrição e análise do trabalho realizado

Esta secção incide sobre a aplicação didática do trabalho de investigação realizado, a qual se traduziu em ações de formação docente, na aplicação de uma SD e na apresentação de outras propostas de atividades didáticas.

As ações de formação foram dinamizadas na qualidade de Delegada Sindical do SPLIU, Sindicato de Professores Licenciados pelos Institutos Politécnicos e Universidades. A aplicação da sequência didática foi feita junto de uma turma do 7º ano de escolaridade. As outras propostas de atividades didáticas constituem também unidades didáticas, não se tratando, contudo, de sequências didáticas tal como Dolz, J., M. Noverraz & B. Schneuwly (2004) as concebem. As unidades didáticas concebidas no presente trabalho giram em torno de textos, podendo ser utilizadas consoante os objetivos do professor, de acordo com o perfil do público-alvo. Podem ainda ser selecionadas e fazer parte de oficinas que integrem uma sequência didática planeada para algum grupo específico de alunos.

Esta secção encontra-se dividida em três capítulos.

- No Capítulo I, é feita a apresentação das ações de formação docente, dinamizadas de 2012 a 2015, e uma apreciação deste trabalho, com base em questionários aplicados aos docentes.
- No Capítulo II, foi descrita e analisada a SD aplicada na Escola Básica Integrada das Ferreiras no ano letivo 2014-2015.
- No capítulo III é feita a apresentação de propostas de trabalho para aplicação didática de contos tradicionais multiculturais.

1. Formação docente

Conforme referido, a análise aqui realizada foi sendo posta ao serviço da Formação Docente, através da dinamização de ações de formação. Note-se que a maior parte das ações dinamizadas tiveram como destinatários os docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo uma delas sido dinamizada junto de professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico¹³⁹.

1.1. *Ações dinamizadas*

“O professor é um elemento-chave nas salas de aula multiculturais, pelo que faz todo o sentido refletir sobre a sua formação, no que se refere à aquisição de competências interculturais, independentemente da(s) área(s) curricular(es) que trabalhe com os seus alunos” (Silva & Gonçalves 2011: 81). Foi este o pensamento que norteou a conceção dos planos de formação docente a partir do conto tradicional multicultural.

As ações de formação dinamizadas incidiram sobre a utilização do conto tradicional multicultural em contexto de sala de aula e tiveram a duração de 25 horas, tendo sido estruturadas para oito sessões de cerca de três horas.

Estas ações privilegiaram uma reflexão sobre alguns contos tradicionais, designadamente no que respeita o percurso e a construção da moral, bem como a estrutura interna da (sequência) narrativa. Ao mesmo tempo, tentou-se fazer chegar aos formandos contos tradicionais pouco conhecidos entre nós, originários de culturas menos conhecidas como a indiana. O conto tradicional foi analisado enquanto género textual, tendo os formandos sido alertados para questões habitualmente pouco trabalhadas em contexto didático.

¹³⁹ Este facto prende-se com as necessidades da instituição para a qual foram dinamizadas as formações e o número de inscrições nas ações, não tendo dependido de mim a escolha dos destinatários.

Partindo sempre da experiência pessoal e cultural de cada um dos formandos, a metodologia adotada privilegiou a atividade prática para veicular noções teóricas relativas ao *género textual* e ao trabalho com o conto tradicional enquanto *género textual*, tendo a teoria sido articulada com a criação de material didático e a sua possível aplicação em sala de aula. De um modo geral, o trabalho com os formandos consistiu na apresentação/visualização de diapositivos, triagem de textos, leitura expressiva, análise textual, comparação de textos, preenchimento de grelhas, produção parcial de textos, e construção de material para os alunos (cartolinas, jogos, fantoches, entre outros).

O quadro abaixo apresenta em síntese as ações realizadas:

Quadro 34 – Ações de formação dinamizadas

Formação	Destinatários	Ano	Local
O conto tradicional multicultural	Educação Pré-Escolar/1º Ciclo do EB	2012 2013 2014	Quarteira, Lisboa, Albufeira, Montijo
O conto tradicional multicultural - aprofundamento	Educação Pré-Escolar/1º Ciclo do EB	2014	Lisboa, Loulé
O conto tradicional multicultural-II	2º e 3º Ciclo do E B	2014	Seixal
Textos narrativos – análise e construção de material didático	Educação Pré-Escolar/1º Ciclo do EB	2015	Almancil

Apresentam-se, de seguida, de forma mais pormenorizada cada uma das formações.

Conto tradicional multicultural

Nesta formação, após a noção de género textual, veiculada através de exercícios de triagem de textos e preenchimento de grelhas, foram analisados alguns géneros da narrativa tradicional, tendo-se procedido de seguida à contextualização do *género textual conto tradicional* através da referência a alguns dos principais autores que os coligiram e/ou que os estudaram/analisaram. Seguiu-se uma análise de alguns contos do ponto de vista da sua estrutura interna, para o que se solicitou aos

formandos que organizassem as partes de um texto. Para introduzir a noção de coesão textual e de progressão temática, foi pedido aos formandos a produção parcial de um texto. Chamou-se ainda a atenção para as estratégias avaliativas presentes ao longo de todo o texto para a construção da moralidade. Foram ainda efetuados exercícios de reescrita de texto, por forma a adequar a linguagem do conto tradicional a um público de crianças em início de aprendizagem da língua, tendo ainda sido solicitado aos formandos que transformassem um texto narrativo em texto dramático, no caso dos educadores que lidavam com crianças da Educação Pré-Escolar. Ao longo das sessões, foram sendo revistos, com os formandos, os documentos prescritivos como as *Metas Curriculares* (Buescu *et al.* 2012¹⁴⁰) e o *Guião de Implementação dos Programas de Português do Ensino Básico. Escrita*. (Reis, F. E. (Dir.), Niza, I. Segura, J. & Mota 2011), documento que se encontra associado não apenas ao *Programa de Português para o Ensino Básico* (Reis, C. (Dir): 2009) como também ao PMCPEB. No final da formação, os formandos realizaram trabalhos que consistiram na apresentação de propostas de atividades para aplicação em sala de aula.

Apresentam-se, no quadro abaixo, os conteúdos específicos veiculados nesta formação.

Quadro 35 – Conteúdos da ação “Conto tradicional multicultural”

1.	O conto tradicional enquanto género textual (8 horas)
1.1.	O contexto de produção
1.2.	A estrutura interna
1.3.	Linguagem e oralidade
1.4.	Moralidade e valores veiculados
2.	Apresentação e análise de contos tradicionais multiculturais (8 horas)
3.	Para uma didática do conto tradicional: construção de material didático (4 horas)
4.	Avaliação / discussão (5 horas)

Conto tradicional multicultural - aprofundamento

Relativamente à formação “O conto tradicional multicultural – aprofundamento”, teve como objetivo aprofundar os conhecimentos veiculados na ação anterior, tendo sido lembradas ou expostas sumariamente (no caso dos

¹⁴⁰ Em vigor na altura em que as formações foram ministradas.

formandos que não tinham frequentado as formações anteriores) as noções teóricas veiculadas na primeira formação e introduzidos novos conteúdos teóricos, tais como as noções de coerência, inferências e modalidade, tendo ainda sido feita referência aos mecanismos de enunciação. Uma vez que a maior parte dos docentes que fez esta formação não tinha frequentado a primeira, uma das sessões foi dedicada à consolidação de conhecimentos referidos na ação anterior. Os conteúdos específicos desta ação são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 36 – Conteúdos da ação “Conto tradicional multicultural - aprofundamento

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Características do conto tradicional multicultural (4 horas)<ol style="list-style-type: none">1.1. Contexto de produção1.2. Estrutura interna<ol style="list-style-type: none">1.2.1. Coesão e coerência textuais1.2.2. Continuidade semântica e progressão temática1.3. Valores morais e culturais2. Didática do conto tradicional multicultural (16 horas)<ol style="list-style-type: none">2.1. O conto tradicional e os documentos prescritivos2.2. O conto tradicional multicultural nas suas várias vertentes:<ol style="list-style-type: none">2.2.1. Leitura2.2.2. Oralidade2.2.3. Escrita2.2.4. Educação Literária2.2.5. Gramática (1º Ciclo)3. Avaliação / discussão (5 horas) |
|---|

Conto tradicional multicultural – II

Quanto à ação “O conto tradicional multicultural – II”, destinada a professores dos 2º e 3º Ciclos do EB, foi muito semelhante à dinamizada para os professores da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do EB, tendo a diferença residido sobretudo nas propostas de trabalho apresentadas pela formadora e nos trabalhos finais apresentados pelos formandos no final da formação, adequados para um nível de escolaridade mais elevado. Os conteúdos da formação encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 37 – Conteúdos da ação “O conto tradicional multicultural – II”

1. O conto tradicional multicultural (8 horas)
 - 1.1. Noções básicas: género textual conto tradicional; subgéneros do conto tradicional
 - 1.2. Classificação do conto tradicional (análise das perspetivas de vários autores)
 - 1.3. O conto maravilhoso russo e a abordagem de Vladimir Propp
 - 1.4. A estrutura interna do conto e a perspectiva de Jean-Michel Adam
 - 1.5. Coesão textual e progressão temática na sequencialidade narrativa
 - 1.6. As estratégias avaliativas no conto tradicional multicultural
2. O conto tradicional e os documentos prescritivos 2 horas)
3. O conto tradicional multicultural e os domínios de referência *leitura, oralidade e escrita, educação literária e gramática* (10 horas)
4. Avaliação / discussão (5 horas)

Textos narrativos: análise e construção de material didático

No que diz respeito a “Textos narrativos: análise e construção de material didático”, incidiu sobretudo na construção de material original a partir de contos (tradicionais ou não) curtos, com base nos conhecimentos já veiculados em formações anteriores. Mais uma vez, visto que muitos formandos nunca tinham frequentado as ações anteriores, teve de se fazer uma pequena síntese relativa aos conteúdos anteriormente veiculados, sobretudo relativamente à noção de género textual e à estrutura interna do texto narrativo. O quadro abaixo indica os conteúdos desta ação.

Quadro 38 – Conteúdos da ação “Textos narrativos: análise e construção de material didático”

1. Análise das áreas / domínios / descritores de desempenho das Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar (Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem da Escrita) e das Metas Curriculares para o 1º Ciclo do EB (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática) (3,5 horas)
2. Análise de textos narrativos indicados nos documentos prescritivos (3,5 horas)
3. Construção de material didático: articulação dos textos analisados com as Metas de Aprendizagem para o ensino Pré-Escolar (*desenvolver a capacidade de expressão e comunicação, contar, recontar, inventar e recriar histórias e diálogos, oralmente ou desempenhando “papéis”; descrever acontecimentos, narrar histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens*) e com as Metas Curriculares para o 1º Ciclo do EB (*construir frases com graus de complexidade crescente; recontar, contar e descrever/legendar imagens; escrever pequenas narrativas, incluindo os constituintes quem, quando, onde, o quê, como; introduzir diálogos e descrições na narrativa; respeitar uma sequência que contemple apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão*); fazer inferências; ler um texto com entoação correta e velocidade de leitura adequada ao nível de escolaridade; articulação com outra(o)s metas e descritores de desempenho considerados pertinentes (14 horas)
4. Apresentação dos trabalhos, avaliação e discussão (4 horas).

1.2. *Apreciação do trabalho realizado*

Pretendeu-se com estas ações não apenas que os formandos tomassem contacto com contos tradicionais menos conhecidos e que os utilizassem na sala de aula, tendo em conta as suas várias potencialidades, como também que adquirissem conhecimentos relativos à noção de género textual. Visto que, geralmente, no caso da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, o conto tradicional chega aos alunos numa versão mais cuidada e muitas vezes reescrita com alguma literariedade, a partir do trabalho com o conto tradicional, foi também feita referência ao conto infantil.

Ao longo das sessões, os formandos analisaram o conto tradicional sob novos prismas, tendo refletido e dado sugestões para a sua utilização em sala de aula. Quanto aos textos trabalhados pelos formandos na sua prática letiva, a maior parte integrava apenas os contos tradicionais mais conhecidos, desconhecendo por completo o *corpus* de contos que lhes foi sendo apresentado ao longo das sessões e que incluiu contos tradicionais multiculturais, podendo, deste modo, enriquecer os seus conhecimentos não apenas com o *corpus* apresentado/trabalhado na formação, como também com a apresentação de novas estratégias de trabalho, pelo que se pode dizer que os objetivos da formação foram atingidos.

Relativamente a resultados globais, verificou-se que os formandos não se encontravam muito familiarizados com as noções veiculadas, tendo o trabalho com o conto tradicional enquanto género textual, com a sua especificidade própria, sido uma novidade nestas formações. Esta perceção teve como base os exercícios realizados pelos formandos ao longo das sessões e no final da formação, tendo estes últimos revelado uma evolução relativamente aos que foram sendo realizados ao longo das sessões (por questões relativas ao registo da avaliação, todos os trabalhos dos formandos foram entregues no Centro de Formação).

No final das formações foram aplicados questionários aos formandos, com o objetivo de analisar o trabalho efetuado (Anexo 2). Os itens relativamente aos quais os formandos deveriam exprimir a sua opinião eram “A ação foi útil para o meu trabalho de docente”, “A formação deu-me novas ideias para aplicar nas minhas aulas”, “Relembrei-me de algumas noções já adquiridas”, “Contactei com novas teorias”,

“Houve debate enriquecedor” e “Gostaria de frequentar mais ações deste género”. Relativamente à última questão, os formandos foram desafiados a indicar outros aspetos a ser referidos/desenvolvidos nas formações.

Por razões conjunturais, designadamente a falta de tempo no final das formações, nem sempre se conseguiu obter um retorno destes questionários. Para completar a perceção relativamente ao impacto das ações foi posteriormente enviado por correio eletrónico um novo questionário (Anexo 3) a todos os formandos. Apresentam-se, de seguida, os resultados dos questionários aplicados.

Questionário aplicado no final da formação “O conto tradicional multicultural- aprofundamento”

Esta formação foi realizada em Lisboa, em maio/junho de 2014 e destinou-se a educadores do Ensino Pré-Escolar e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido frequentada por seis formandos, cinco dos quais responderam ao questionário. Todos os formandos responderam afirmativamente aos itens acima referidos. Relativamente aos outros aspetos que gostariam de ver referidos nas ações, os educadores e professores disseram que “gostariam que as formações incidissem sobre contos de várias culturas por forma a que se pudesse fazer comparações com contos portugueses”, tendo revelado que gostariam de “trabalhar os contos a nível interdisciplinar”, referindo ainda que deveriam “ser utilizados contos com muitas personagens para que pudessem ser adaptados em teatro” e ainda que fossem “exploradas estratégias inovadoras”, entre as quais o “modo de relacionar o conto escrito com materiais multimodais”.

Questionário aplicado no final da formação “Textos narrativos – análise e construção de material didático”

Esta formação, realizada em Almancil, em junho de 2015, foi frequentada por dezassete formandos (educadores do Ensino Pré-Escolar e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico), tendo apenas quinze respondido ao questionário. Os formandos responderam afirmativamente aos itens acima referidos. Relativamente aos outros

aspetos que gostariam de ver referidos nas ações, os professores fizeram referência à “utilização de novas tecnologias”, à “construção de uma peça de teatro” (dois formandos), ao “trabalho com contos tradicionais portugueses” (dois formandos), à “exploração de contos tradicionais infantis” [?] e de “vários tipos de texto narrativo [sic] utilizando estratégias e materiais motivadores e criação de material didático para compreensão e interpretação”, à “produção de textos narrativos e formação de escritores”, à “exploração oral de textos narrativos”, tendo mencionado que gostariam de “traçar paralelismos com outras áreas de conteúdos”, de “trabalhar o conto tradicional e a poesia” ou “temas ligados à educação especial, tais como adequações curriculares individuais, sexualidade na deficiência, estratégias e atividades de literacia para alunos com défice cognitivo/síndrome de Down, hiperatividade, etc.”

Os comentários deixados pelos formandos foram variados: “gostei da oportunidade de trabalhar em equipa a construir os materiais para esta ação”, “gostei da formação e penso que me será muito útil enquanto professora de Português do 2º Ciclo¹⁴¹”, “a formação foi de fácil perceção, a formadora foi acessível e transmitiu de forma clara os conteúdos” (dois formandos), “deveria haver mais ações para exploração das diferentes competências do Português”, “estas formações são gratificantes”, “gostaria de realizar outra ação como esta de carácter mais prático, uma vez que fornece novas bases e formas de trabalhar com as crianças” e “(...) os temas selecionados são interessantes, uma mais valia para a nossa formação”.

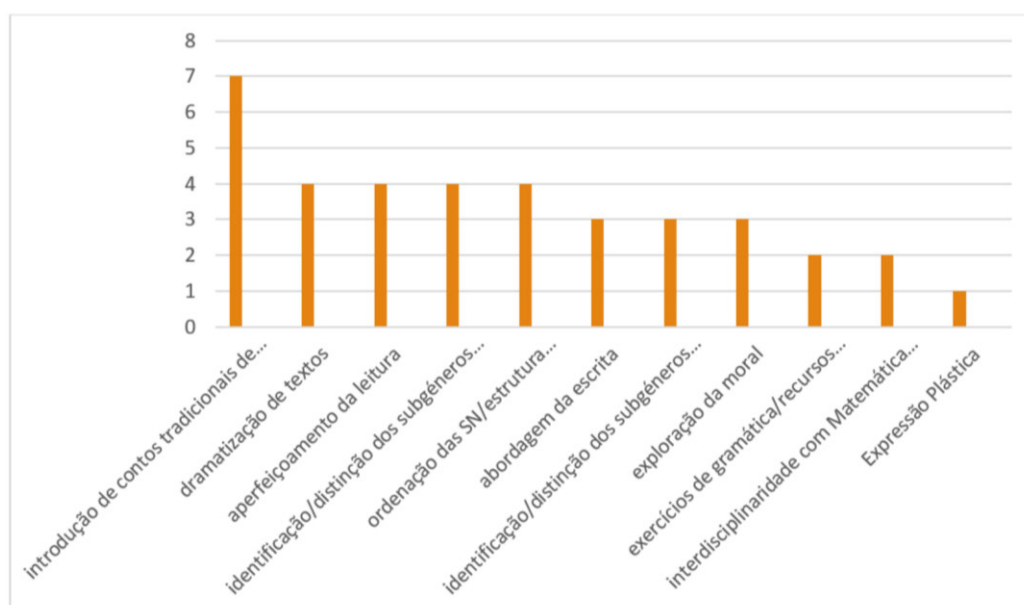
Questionário aplicado em fevereiro de 2016

Em fevereiro de 2016, foi enviado um questionário a todos os formandos que tinham realizado formações até à data. Tratou-se de uma forma de obter um retorno sobre as ações dinamizadas, com o objetivo de saber se os conteúdos veiculados nas formações dinamizadas tinham sido utilizados pelos formandos (Anexo 3). Ainda que nem todos os formandos tivessem respondido, a devolução dos questionários permitiu avaliar a eficácia da formação.

¹⁴¹ Apesar de a formação se destinar a educadores do Pré-Escolar e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma das formandas tinha habilitações para dar aulas ao 2º Ciclo do Ensino Básico.

De um modo geral, os formandos foram unânimes em considerar que a(s) formação(ões) tinha(m) sido útil(eis) para o seu desempenho profissional e que tinham utilizado os conhecimentos adquiridos nas suas aulas. Relativamente às duas questões que exigem uma resposta mais específica, apresentam-se, no gráfico abaixo, as respostas dos formandos, as quais foram por vezes reformuladas da seguinte forma, para se conseguir agrupar de acordo com as ideias essenciais: introdução de contos tradicionais de outros países; dramatização de textos; aperfeiçoamento da leitura; identificação dos subgéneros da narrativa tradicional; ordenação das sequências narrativas/estrutura interna/coesão e coerência; abordagem da escrita; distinção dos subgéneros da narrativa; exploração da moralidade; exercícios de gramática/recursos expressivos; interdisciplinaridade com Matemática e Estudo do Meio; Expressão Plástica.

Gráfico 1 – Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos



Relativamente à questão “Em função dos conhecimentos transmitidos, o que é que poderia ser reutilizado para o ensino de outros conteúdos?” foram referidos os seguintes aspetos: “noção de género textual”, “delimitação de sequências narrativas” [estrutura interna?], “construção de texto tendo em conta a coesão e coerência”,

“situações problemáticas com personagens do conto” [?], “aquisição de vocabulário”, “oralidade; linguagem, diálogo e palavra” e ainda “adaptação, criação e desenvolvimento do conto tradicional”.

No tocante à solicitação “Por favor, deixe algum comentário que considere oportuno”, as respostas foram as seguintes: os contos tradicionais “ajudam a promover o relacionamento positivo com o Outro”, “permitem verificar se os conceitos de justiça e injustiça coincidem com os veiculados nos contos” (dois formandos) e “promovem a procura de soluções para conflitos” (dois formandos).

O trabalho de formação docente foi, deste modo, positivo, tendo obtido adesão por parte dos docentes, os quais referem que têm utilizado o contributo das ações na sua prática letiva.

2. Sequência Didática: o conto tradicional multicultural na aula de Português

Apresenta-se, neste capítulo, a Sequência Didática aplicada no ano letivo de 2014-2015 a uma turma do 7º ano de escolaridade da Escola Básica e Integrada das Ferreiras (Algarve). Os alunos desta escola revelam algumas dificuldades de concentração e ao nível cognitivo, bem como falta de hábitos de estudo, o que se traduz na pouca valorização da escola e das aprendizagens, bem como baixas expectativas relativamente ao seu futuro profissional depois de concluída a escolaridade obrigatória, facto que se tem agravado ultimamente, dada a crise que o país atravessa. Ainda assim, existe um grupo minoritário de alunos mais interessados e aplicados, o que faz com que se criem turmas heterogéneas.

A SD que agora se apresenta foi aplicada a propósito da lecionação do conto tradicional, prevista nos conteúdos programáticos da disciplina de Português. As atividades desenvolvidas tiveram em conta as *Metas Curriculares do Português Ensino Básico. 1º, 2º e 3º Ciclos* (MCPEB) então em vigor (Buescu *et al.* 2012). Após a apresentação da SD, faz-se uma análise sobre os resultados finais obtidos pelos alunos.

2.1. Aplicação da sequência didática

Antes da aplicação da SD foi explicado aos alunos o enquadramento da dinamização das atividades, tendo os discentes ficado entusiasmados e revelado recetividade e disponibilidade em cooperar. Pretendia-se, com a aplicação desta SD, que os alunos conhecessem alguns géneros da narrativa tradicional, discernissem as diferentes partes da estrutura interna da sequência narrativa, relacionando-a com os tempos verbais adequados, refletindo ainda sobre as formas de construção da moralidade explícita e implícita e sobre a ambiguidade da moral, através da comparação de textos. A partir do conto tradicional, foi também trabalhado o debate de ideias. Para a aplicação da SD, foi elaborado um Guião de Atividades, o qual foi disponibilizado aos alunos e que se reproduz neste capítulo, de forma segmentada. No Quadro 35 apresenta-se uma síntese da aplicação desta SD.

Quadro 35 - Planificação da sequência didática

	Oficinas	Objetivos específicos	Atividades	Material	Duração
Apresentação e produção inicial	Leitura e compreensão de texto.	Tomar contacto com o conto tradicional.	Leitura e compreensão do conto “A Comadre Morte”	Atividade 1	50 min
	Produção oral e escrita; revisão de texto.	Produzir um texto seguindo o modelo do conto tradicional. Rever o texto.	Resumo oral do conto. Redação e correção de contos com base numa grelha de revisão de texto.	Atividade 2	50 min
1ª Oficina	Comparação de textos	Conhecer e identificar alguns géneros da narrativa tradicional.	Leitura de cinco narrativas tradicionais (apólogo, lenda, conto etiológico, fábula e conto tradicional). Distinção dos géneros com base numa grelha.	Atividade 3	50 min
2ª Oficina	Estrutura interna do conto	Conhecer a estrutura interna do conto tradicional (sequência narrativa). Relacionar os tempos verbais com a estrutura interna.	Leitura do conto indiano “O peixe e o cisne”. Especificação das diferentes partes da estrutura interna da sequência narrativa/conto tradicional. Sistematização de conclusões (estrutura interna e tempos verbais).	Atividade 4	50 min
3ª Oficina	Análise comparativa de dois contos tradicionais multiculturais.	Comparar textos pertencentes a culturas diferentes. Reconhecer e refletir sobre os valores axiológicos que perpassam os contos tradicionais multiculturais. Selecionar informação solicitada (moralidade). Perceber de que modo a moralidade é expressa no conto (moral implícita).	Análise dos contos “A cabra do brâmane” e “Os quatro ribaldos”	Atividade 5	50 min
4ª Oficina	Debate de ideias.	Debater a questão da moralidade.	Discussão de ideias a sobre a moralidade.	Atividade 6	50 min
Produção final	Produção textual: planificação, textualização e revisão.	Planificar escrever e rever.	Exercício de planificação, textualização e revisão.	Atividade 7	50 min

O ponto de partida para a aplicação da SD foi o conto tradicional “A Comadre Morte” (Braga 1994a: 251-252), tendo a escolha do texto sido feita pelo grupo disciplinar de Português, de acordo com a planificação anual da disciplina. Segue-se uma breve descrição desta SD, tendo em conta o trabalho didático efetivamente dinamizado. Como já foi referido, as atividades têm como suporte um guião (“Guião de Atividades – Género Conto Tradicional Multicultural”), que foi disponibilizado aos alunos e que se reproduz nesta secção de forma segmentada.

Apresentação e produção inicial

Após a leitura do conto tradicional “A comadre Morte” (Braga 1994: 251-252), foi solicitado aos alunos que resumissem oralmente o conto lido (Atividade 1).

Neste momento os alunos foram postos em contacto com o género textual a ser estudado. Uma vez que o conto tradicional é lecionado de forma sistematizada em anos de escolaridade anteriores, este primeiro contacto não ofereceu resistências no que toca a sua compreensão. Relativamente à produção oral (resumo oral do conto), em termos temáticos os alunos não revelaram dificuldades. Contudo, ao nível das competências pragmático-discursivas, visto que não foi feito um trabalho prévio de preparação, os alunos utilizaram um discurso informal.

Este foi também o momento de diagnóstico das dificuldades ao nível da produção escrita, pelo que foi solicitado aos alunos que redigissem um texto narrativo com as características de um conto tradicional.

Guião de Atividades – Conto Tradicional Multicultural

Atividade 1 – Leitura e compreensão de texto

1. Lê o conto tradicional “A Comadre Morte”.

A COMADRE MORTE

Um pobre trabalhador, carregado de filhos, já tinha vergonha de convidar para padrinhos as pessoas suas conhecidas e de importância. Nasceu-lhe mais um filho, e lançou-se à ventura para convidar para compadre a primeira pessoa que encontrasse. Encontrou uma criatura magra, pálida, amargurada; o pobre homem para em frente do desconhecido:

- Muito desejava tê-lo por compadre, para poder batizar o mais depressa uma criança.
- Não me custa a aceitar o convite; ora você não sabe quem eu sou.
- Não sei, mas por isso mesmo.
- Eu sou a Morte.
- Tanto melhor.

E caminharam juntos e nesse mesmo dia se fez o batizado. A comadre Morte, depois da cerimónia, disse para o homem pobre:

– Já que vives tão apoquentado por falta de recursos vou-te ofertar um dom que te aproveitará muito e ainda poderás viver com fartura.

– Ó minha querida comadre!

– É o que te digo. Faze-te cirurgião e quando visitares os doentes e me vires à cabeceira da cama, é sinal de que não escapam; nem Deus nem os santos os salvam. Se me vires aos pés do leito, receita o que quiseses e parecerá a muitos que são curas milagrosas.

Assim foi correndo a vida, que o homem como cirurgião acreditado ganhava muito dinheiro.

Uma vez é chamado para um doente que era riquíssimo; mas, por infelicidade, ao visitá-lo, encontrou a comadre Morte à cabeceira. Disse que nada podia fazer e quis-se ir embora. Agarraram-no, ofereceram-lhe muitas peças de ouro, uma boa saca. O cirurgião teve então uma ideia, para não perder aquele dinheiro. Mandou virar a cabeça do doente para os pés. Salvou-o, mas a comadre Morte foi-se embora e jurou vingar-se daquela deslealdade.

No dia seguinte a Morte foi esperar o compadre à saída de casa:

- É agora a tua vez.
- Ó comadre Morte, mas não me mates antes de eu acabar um padre-nosso.
- Pois sim, concedo-te isso.

O compadre nunca acabava de rezar o padre-nosso; a Morte foi-se embora, cansada de esperar. Daí a dias, quando ia ao chamado de um doente, encontrou a comadre Morte estatelada na estrada, imóvel, insensível.

– Olha a comadre; como ela já está pronta! Sempre lhe quero pagar o bem que me fez. Vou-lhe rezar um padre-nosso pela sua alma.

Rezou sinceramente e, logo que o acabou, a Morte ergueu-se:

– Sempre acabaste o padre-nosso que te concedi. Anda daí comigo.

E assim acabaram todas as espertezas.

In Braga, T. 1994 (2ª ed.). *Contos Tradicionais do Povo Português*. vol. I. Lisboa, Dom Quixote, pp. 251-252.

1.1. Faz o resumo oral do conto.

Foi-lhes, ainda, aconselhado que revissem o conto redigido, de acordo com a Atividade 2.

<p style="text-align: center;">Guião de Atividades – Conto Tradicional Multicultural</p> <p style="text-align: center;">Atividade 2 – Redação e correção de texto</p>
<p>1. Na aula anterior leste o conto tradicional “A Comadre Morte” coligido por Teófilo Braga. Redige, agora, um conto seguindo o modelo do conto tradicional. Após a redação, relê o teu conto e corrige-o, respondendo com S (sim) ou N (não) às seguintes questões:</p>
<ul style="list-style-type: none">• O teu conto é interessante? ____• O que escreveste faz sentido? ____• O teu texto apresenta um raciocínio lógico claro (isto é, não apresenta contradições)? ____• Organizaste o texto em parágrafos? ____• Pontuaste devidamente o texto? ____• Evitaste a repetição excessiva de palavras? ____• Utilizaste um vocabulário diversificado? ____• Verificaste se havia erros ortográficos? ____

A revisão de texto nem sempre é incentivada pelos professores. Isto porque, geralmente, os alunos não gostam de escrever, ficando por vezes com aversão à escrita. Esta resistência pode ser ultrapassada com uma ficha de verificação simples, como a que é apresentada, o que é suficiente para alertar o aluno para a revisão do texto redigido por si. Havendo muitos alunos a repetir/utilizar expressões com marcas da oralidade, conviria colocá-las no questionário de revisão de texto¹⁴².

1ª Oficina – Comparação de textos¹⁴³

Esta oficina teve como objetivo proporcionar aos alunos o contacto com alguns géneros da narrativa tradicional, o que foi feito através da leitura dos textos “A panela de barro e a de cobre”, “Tejo, Douro e Guadiana”, “Porque é que o fruto da árvore de maçã-de-elefante cai em março”, “O lobo e o grou” e “O sonho do brâmane” e do preenchimento de uma grelha (Atividade 3):

¹⁴² Questões como “Utilizaste a expressão *e depois*? Quantas vezes?” ou “Iniciaste alguma frase com *então*?” facilitam a revisão e autoavaliação do trabalho de escrita.

¹⁴³ Esta oficina parece ir contra o que foi referido a propósito da integração de alguns géneros da literatura tradicional num único género, o do *conto tradicional*. Contudo, aos alunos é apresentada esta distinção.

Guião de Atividades – Conto Tradicional Multicultural

Atividade 3 – Comparação de textos

1. Nas aulas anteriores leste um conto tradicional e redigiste um conto seguindo o modelo do conto lido. Lê agora com atenção os cinco textos que te são apresentados.

TEXTO A

A panela de barro e a de cobre

Uma corrente de água levava duas panelas, uma era de cobre, outra de barro, e cada uma ia por sua banda. Disse a de Cobre à outra: cada uma de nós só não tem força para fazer resistência à água, mas chega-te a mim, e ambas poderemos resistir-lhe. Não quero (disse a de barro) nem me vem bem, porque se na água tu me deres uma topada, ou ta der a ti, de qualquer maneira tu ficarás sã e eu far-me-ei em pedaços.

In Braga, T. 1994. *Contos Tradicionais do Povo Português* (vol. II). Lisboa, Dom Quixote, p. 294.

TEXTO B

Tejo, Douro e Guadiana

Havia três rios irmãos, o Tejo, o Guadiana e o Douro, que combinaram deitar-se a dormir, dizendo que o primeiro que acordasse partisse para o mar. o Guadiana foi o primeiro que acordou; escolheu lindos sítios e partiu de seu vagar. O Tejo acordou depois, e como queria chegar primeiro ao mar, largou mais depressa, e já as suas margens não são tão belas como as daquele. O Douro foi o último que acordou, por isso rompeu por montes e vales, sem se importar com a escolha, e eis porque as suas margens são tristes e pedregosas.

In Braga, T. 1994. *Contos Tradicionais do Povo Português* (vol. II). Lisboa, Dom Quixote, p. 224.

TEXTO C

Porque é que o fruto da árvore de maçã-de-elefante cai em março

Durante o mês de março, chamado pelos locais de Phagun¹⁴⁴, o Sol encontra-se muito quente. Um dia, durante esse mês, um veado estava a descansar à sombra de uma árvore de maçã-de-elefante¹⁴⁵, quando um fruto lhe caiu em cima. Isso assustou-o de tal modo que desatou a fugir. Enquanto fugia, chocou com um ninho de melros que caiu, assustando o melro que fugiu e foi pousar na cabeça de uma cegonha. A cegonha ficou sem as penas da cabeça e, assustada, foi cair no dorso de um tigre. O tigre ficou tão assustado que começou a correr e sentou-se no buraco de um caranguejo. O caranguejo mordeu o rabo do tigre e o animal começou a correr, mas foi logo visto pelo chacal. Este perguntou-lhe o que se passava. O tigre explicou “Acabo de me sentar em cima de uma coisa que me mordeu”. O chacal disse “Pergunto-me a mim mesmo o que te terá mordido. Anda, vamos voltar e investigar com cuidado.”

Mas o tigre tinha ficado tão assustado que não queria voltar atrás. Então o chacal disse “Vamos juntos, os dois. Olha vamos atar as nossas caudas com uma corda de palha, para que um não deixe o outro. O tigre concordou com o plano e os dois voltaram juntos. O tigre mostrou ao chacal como é que se tinha sentado. Contudo, o caranguejo tornou a morder a sua cauda com força e o tigre tornou a fugir. Mas o chacal estava atado ao tigre e foi arrastado pelo chão rugoso. Rapidamente, o chacal morreu e o sangue começou a jorrar do seu corpo. As partes do tigre e do chacal onde o sangue caiu ficaram avermelhadas enquanto as outras partes permaneceram escuras.

Logo a seguir, os pássaros e os animais da floresta convocaram uma reunião e levantaram a questão da morte do chacal. Os animais dirigiram-se ao tigre e perguntaram “Porque é que mataste o chacal?” O tigre culpou o caranguejo, dizendo que ele lhe tinha mordido. Quando perguntaram ao caranguejo porque é que tinha mordido o tigre, ele disse “O tigre sentou-se no

¹⁴⁴ Phagun é o décimo segundo mês do calendário Nanakshahi (calendário dos que professam a religião sique) que tem início a 12 de fevereiro e termina a 14 de março.

¹⁴⁵ Maçã-de-elefante é uma árvore da família das dileniáceas, cujo nome científico é *Dilennia Indica*.

meu buraco”. O tigre explicou então que se tinha sentado aí porque a cegonha o assustara. A cegonha disse que o melro se tinha sentado na sua cabeça, arrancando-lhe as penas da cabeça. O melro explicou que o veado tinha atirado o seu ninho ao chão e tinha-o assustado. E o veado disse que tinha ficado assustado porque um fruto da árvore de maçã-de-elefante lhe tinha caído no dorso, enquanto descansava à sombra da árvore. Este foi o veredicto da assembleia: “Durante o mês de março, os teus frutos vão cair à mínima brisa. Desde então, os frutos da maçã-de-elefante têm caído sempre dos ramos nesta altura do ano.

In Beck, E. F. Beck., Claus, J. Peter., Goswami, Praphulladatta. & Handoo, Jawaharlal. (eds). 1987. *Folktales of India*. The University of Chicago Press, Chicago & London, pp. 289.290. (texto traduzido e adaptado)

TEXTO D

O lobo e o grou

Comendo o Lobo carne, atravessou-se-lhe um osso na garganta, que o afogava. Estando nesta afronta, pediu ao Grou que lhe valesse nela, e com seu pescoço comprido lhe tirasse do papo o osso. Fê-lo o Grou, tirou-lhe o osso e estando livre o Lobo, pediu-lhe alguma parte do muito que antes se oferecia a dar-lhe. Porém o Lobo lhe respondeu: – Ó ingrato! Não que me agradeças que te tivesse metido a cabeça dentro da minha boca, e que pudera apertar os dentes e matar-te. Não me peças paga, que obrigado me ficas, e assaz és de ingrato em não reconheceres tão grande benefício. Calou-se o Grou e foi muito arrependido do que fizera, dizendo: – Nunca mais por gente ruim meterei a cabeça, e vida, em semelhante perigo.

In Braga, T. 1994. *Contos Tradicionais do Povo Português* (vol. II). Lisboa, Dom Quixote, p. 275.

TEXTO E

O sonho do brâmane

Um brâmane, pobre e ingénuo, e um porteiro, muito maroto, eram amigos.

Um dia o brâmane teve um sonho. Sonhou que pediu cem rupias emprestadas ao amigo. De manhã, quando abriu os olhos, quis saber se o sonho tinha sido um bom ou um mau agouro. E falou do sonho a todos os amigos. A notícia espalhou-se e chegou aos ouvidos do porteiro.

Este, como era muito interesseiro e cobiçoso, começou a dizer ao brâmane:

- Preciso hoje mesmo das cem rupias que me pediste emprestadas.

Como o sacerdote não tinha dinheiro para pagar ao porteiro, os dois foram ter com um juiz. Este ouviu-os com atenção, mas não conseguiu decidir nada porque o próprio brâmane aceitava que tinha pedido cem rupias emprestadas em sonhos.

O juiz remeteu o caso para apreciação do rei. Este meditou muito sobre esse assunto, mas não conseguiu pensar em nada que pudesse solucionar o caso.

Desesperado, o rei chamou Birbal e contou-lhe o que se passava.

Birbal comprou logo um enorme espelho, e colocou cem rupias de tal forma que apenas se visse o reflexo delas no espelho. Chamando o porteiro, disse-lhe:

- Eis as tuas 100 rupias, leva-as.

O porteiro, apesar de ficar muito surpreendido, perguntou:

- Como é que vou levar essas rupias? Isto é o reflexo das rupias!

Birbal replicou logo:

- O brâmane também te pediu o dinheiro no seu sonho. Isso também é uma espécie de reflexo. Então, porque é que tu pedes rupias verdadeiras?"

O porteiro baixou a cabeça e preparava-se para se retirar, quando Birbal lhe disse:

- Tu importunaste um brâmane pobre e honesto. Perturbaste o trabalho dele. Por isso vais ter de pagar cem rupias de multa. Se não pagares a multa, serás punido com cem pauladas.

Para não ser punido, o porteiro preferiu pagar a multa. Birbal entregou essas cem rupias ao brâmane pobre e este foi para casa todo contente. Os que ouviram falar da resolução de Birbal, começaram a elogiar a sua inteligência. O rei ficou completamente admirado com a inteligência do seu grão-vizir.

In Nirmal, R. (s.d.) *135 Histórias de Akbar-Birbal para Dar Conhecimento às Crianças, Divertindo-as*. Ahmedabad, Gaitri Publication, pp. 15-18.

Vocabulário:

Birbal: grão-vizir do rei Akbar; Brâmane: sacerdote da religião hindu; Rupia: moeda indiana

1.1 Compara os cinco textos (ao nível do contexto de produção e do tema), tendo em conta o quadro abaixo.

		TEXTO A	TEXTO B	TEXTO C	TEXTO D	TEXTO E
Contexto de produção	Produtor Quem produz? Qual é o seu estatuto social?					
	Recetor Qual é o destinatário?					
	Objetivo Com que intenção é produzido o texto?					
	Modo de produção Originalmente, o texto terá sido produzido sob a forma oral ou escrita?					
	Meio de circulação De que modo o texto terá sido transmitido?					
Conteúdo temático	Tema/assunto Que assunto é desenvolvido ao longo do texto?					
	Localização espacial Em que espaço se localiza a ação?					
	Localização temporal Em que tempo decorre a ação?					
	Personagens Que tipo de personagens intervêm na ação?					

Esta atividade foi feita oralmente. No final da atividade foram anotadas algumas diferenças essenciais entre estes géneros:

- tanto a lenda como o conto etiológico podem explicar a origem de qualquer coisa; contudo, a lenda refere uma localização espacial e/ou temporal, enquanto o conto etiológico apenas pretende explicar a origem ou as características de um ser;
- há lendas cujos temas referem aspetos das vidas de santos ou episódios relacionados com mouras;
- nem todos os contos tradicionais que têm personagens animais são fábulas;
- o apólogo contém personagens que são seres inanimados.

2ª Oficina – Estrutura interna do conto tradicional

Nesta oficina foi chamada a atenção dos alunos para a estrutura interna do conto tradicional. Esta atividade (Atividade 4)¹⁴⁶ foi realizada em duas etapas, tendo a primeira integrado a leitura e análise do conto lido e a resposta a um questionário e a segunda consistido no preenchimento de uma grelha.

¹⁴⁶ Atividade realizada com base em Reis, F. E. (Dir.), Niza, I. Segura, J. & Mota (2011: 63).

Guião de Atividades – Conto Tradicional Multicultural
Atividade 4 – Observação da estrutura interna do conto tradicional

1. Lê o texto que se segue:

O PEIXE E O CISNE

Ao ver o seu amigo a ser levado, o peixe começou a implorar:

O caçador respondeu:

— Ora, eu vou vender o teu amigo e vou receber muito dinheiro. Eu não posso ter pena dele.

Então, o peixe propôs:

— Olha, e se eu te der mais dinheiro do que aquele que vais receber com a venda deste cisne?

— Quanto dinheiro é que me vais dar? Se assim for, eu liberto o teu amigo.

Instantaneamente, o peixe mergulhou ao fundo do lago, pegou numa pérola resplandecente e veio à superfície, dizendo para o caçador:

— Toma esta pérola! Agora larga o cisne. Se venderes esta pérola vais ganhar muito dinheiro.

Ao ver a pérola, o caçador ficou estupefacto e libertou imediatamente o cisne. Nunca na vida tinha visto uma pérola tão preciosa!

O homem levou a pérola a um ourives. Este viu a pérola e disse:

— Eu dou-te 100 guinéus por esta pérola. Mas se me trouxeres outra pérola igual a esta, vou ficar com um par. Por essa segunda pérola, dar-te-ei 1000 guinéus.

O caçador foi a correr para o lago. O cisne e o peixe encontravam-se ao pé da margem a conversar. Sorrateiramente, o caçador apanhou o cisne. E começou a dizer ao peixe:

— Agora não vou largar o teu amigo a não ser que me tragas outra pérola igual à primeira!

O peixe compreendeu tudo imediatamente. E disse ao caçador:

— Não faz mal, vou trazer-te uma pérola igual à primeira. Mas traz-me a pérola que te dei há bocado, para eu procurar uma igual a essa.

Feliz da vida, o caçador foi a correr ter com o ourives. Pediu-lhe a pérola e voltou para o pé do peixe e entregou-lha.

Mas algum dia o peixe havia de voltar?

Era uma vez um peixe e um cisne que viviam num lago. Os dois eram muito amigos e ficavam horas a conversar.

O cisne voou para bem longe. O caçador cansou-se de esperar.

Certa vez, um homem caçou o cisne, que nadava ao pé da margem e conversava com o peixe.

O peixe disse:

— Já te trago a pérola. Mas larga primeiro o cisne, só então é que farei o teu trabalho.

O caçador libertou o cisne e ficou à espera do peixe.

In Niyamak, N. C. H. S. 1980. *Livro de Leitura de Gujerati para Crianças, nível-2*, Ahmedabad, G. R. S
P. pp. 31-34

- 1.1. O texto que leste não faz sentido. Recorta-o pelas respetivas cores e organiza-o sequencialmente de modo a formares uma história.
- 1.2. Relê o conto “O peixe e o cisne” e responde às seguintes questões:
 - 1.2.1. Em que situação (inicial) se encontram as personagens no início da ação? O que faziam habitualmente, quais os seus hábitos?
 - 1.2.2. O que é que irá desestabilizar a situação inicial? Qual o nó desencadeador?
 - 1.2.3. O que acontece a seguir? Quais são as (re)ações das personagens quando sentem que a sua estabilidade inicial se encontra comprometida?
 - 1.2.4. De que modo é que o problema criado se resolve? Qual é a resolução?
 - 1.2.5. De que modo é que as personagens se encontram no final? Qual é a situação final?
 - 1.2.6. Existe alguma frase ou algum comentário do narrador que indicie a moral do conto? Qual?
- 1.3. Preenche o quadro abaixo:

Género textual conto tradicional
Título do conto

ESTRUTURA NARRATIVA	CONTEÚDO TEMÁTICO	TEMPO(S) VERBAL(IS) PREDOMINANTE(S)
Situação inicial		
Nó desencadeador		
(Re)Ações		
Resolução		
Situação Final		
Avaliação		

- 1.4. Observa as frases seguintes e risca a opção incorreta:
Foi/era uma vez um peixe e um cisne que viviam/viveram num lago. Os dois eram/foram muito amigos e ficavam/ficaram horas a conversar.
 Certa vez, um homem caçou/caçava o cisne.
 - 1.4.1. Diz a que conclusões chegaste relativamente à utilização destas formas verbais?

Em alternativa, sugere-se o seguinte exercício (note-se que o exercício a seguir sugerido não se encontrava integrado na SD testada):
- 1.5. Atenta nas frases seguintes.
Era uma vez um peixe e um cisne que viviam num lago. Os dois eram muito amigos e ficavam horas a conversar.
 Certa vez, um homem caçou o cisne.
 - 1.5.1. Indica o tempo e o modo das formas verbais sublinhadas.
 - 1.5.2. Relaciona os tempos verbais com dois momentos da sequência narrativa.
 - 1.5.3. Diz a que conclusões chegaste.

A escolha deste conto deveu-se ao facto de as diferentes partes da estrutura interna se encontrarem, aqui, bem delineadas. A primeira etapa desta atividade tem como objetivo fazer refletir acerca da estrutura interna do conto tradicional. A segunda etapa consistiu no preenchimento da grelha, através da qual os alunos sistematizaram as ideias veiculadas.

2ª Oficina – Análise comparativa.

Esta oficina teve como ponto de partida um conto tradicional multicultural do *Panchatantra* (“A cabra do brâmane”), o qual foi comparado com o conto tradicional português “Os quatro ribaldos” (Braga 1994b:79-80). Os alunos foram levados a refletir sobre as marcas específicas relativas às culturas em que se inscreve cada um dos contos e a forma pela qual diferentes culturas expressam a moralidade. Foi ainda chamada a atenção para a ambiguidade da moral num dos contos (Atividade 5).

Guião de Atividades – Conto Tradicional Multicultural

Atividade 5 – Comparação de contos tradicionais multiculturais/moral implícita e explícita

1. Lê os contos “A cabra do brâmane” e “Os quatro ribaldos”.

A CABRA DO BRÂMANE

Numa certa terra vivia um brâmane chamado Amigalhaço que tinha a seu cargo a tarefa de cuidar de um templo.

Um dia, no mês de fevereiro, ele foi a outra aldeia ter com um fazendeiro para lhe pedir um animal para um sacrifício religioso e disse:

– Eu gostaria de fazer uma oferenda no próximo dia de Lua Nova. Por favor, dá-me um animal que eu possa sacrificar.

O fazendeiro deu-lhe uma cabra gordinha, tal como se pedia nas Escrituras. Ele examinou-a, achou-a adequada, colocou-a ao ombro e partiu rapidamente para a sua cidade.

Ora na estrada, foi visto por três patifes cujos estômagos estavam colados às costas. Espiando o brâmane, os três viram a criatura gorda ao seu ombro e cobiçaram-na. Começaram a dizer uns aos outros:

– Ena! Que cabra tão gordinha! E nós aqui cheios de fome e de frio. Se ao menos pudéssemos comer essa criatura, podíamos-nos regozijar neste tempo gelado. Vamos enganá-lo e ficar com a cabra para podermos defender-nos do frio e da fome.

O primeiro patife mudou de roupa e, surgindo por um outro caminho, cruzou-se no caminho do brâmane, dirigindo-se ao homem religioso:

– Ó brâmane piedoso, por que estás a fazer uma coisa tão pouco convencional e tão ridícula? Estás a carregar um animal impuro, um cão, ao teu ombro! Acaso ignoras que quando tocas num cão, num galo, num carrasco, num jumento ou num camelo ficas desonrado?

Perante isto, o brâmane ficou muito zangado e disse:

– Estás cego, homem, estás a ver um cão em vez duma cabra?

– Ó brâmane – disse o patife – não fique zangado. Vá para onde quiser.

O pobre do homem continuou o seu caminho. Contudo, quando avançou mais um bocado, o segundo patife cruzou-se no seu caminho e disse:

– Ai de mim, Santo Senhor, ai de mim! Ainda que um bezerro morto fosse um animal de estimação, não o deveria colocar ao ombro. Pois o provérbio diz: Não toques imprudentemente num homem ou num animal que se encontre sem vida; caso o faças, purifica-te com oferendas de leite ou com o jejum.

Então o brâmane vociferou:

– Estás cego, homem? Estás a chamar bezerro morto a uma cabra?

E o patife replicou:

– Santo Senhor, não se zangue! Eu falei com ignorância. Faça o que entender.

Quando o brâmane caminhou mais um pouco através da floresta, o terceiro patife, mudando de roupa, cruzou-se no seu caminho e disse:

– Senhor, isto é muito inapropriado! Está a carregar um burro ao ombro. Contudo, segundo o provérbio, “Se tiveres de tocar num jumento, seja por ignorância ou por outra razão, deverás lavar a tua roupa e tomar banho para limpar as nódoas pecadoras.” Por isso, por favor, largue esta coisa, antes que mais alguém o veja!

Concluindo que aquilo que carregava ao ombro era na realidade um duende com uma forma quadrúpede, o brâmane atirou a cabra para o chão. Os três patifes encontraram-se, pegaram na cabra e levaram avante o seu plano.

O brâmane voltou para casa, aterrorizado.

In Ryder, A. W. (trad.) 1925. *The Panchatantra*. USA: University of Chicago Press, pp. 324-326 (texto traduzido e adaptado).

OS QUATRO RIBALDOS

Um rústico aldeano matou um carneiro e esfolou-o e levava-o às costas para o vender, em o mercado. E falaram-se quatro ribaldos que estivessem em quatro lugares em a carreira per u havia de ir aquele aldeão, e que cada um lhe dissesse que aquele carneiro era cão, por tal que o deitasse de si, e que o houvessem eles. E quando o aldeão passou per u estava o primeiro ribaldo, disse-lhe:

– Pera que levais assim esse cão?

Respondeu o aldeão:

– Irmão, não sabes o que dizes, ca certamente carneiro é e não cão.

E o ribaldo aperfiou com ele que era cão. E assim o fizeram os outros três ribaldos. E o aldeão vendo isto disse antre si:

– Eu cuidava que isto era carneiro; mas pois todos dizem que é cão, não hei que faça dele, – e lançou o carneiro em terra e foi-se. E os ribaldos tomaram-no.

E bem assim comunalmente todo o mundo fala mentirosamente.

In Braga, T. 1994b (3ª ed.). *Contos Tradicionais do Povo Português*. vol. II. Lisboa, Dom Quixote, pp. 79-80.

1.1 Preenche o quadro seguinte.

---	A cabra do brâmane	Os quatro ribaldos
Quem / O quê		
Onde		
Quando		

1.1.1 O quadro que acabas de preencher permite-te perceber as semelhanças e as diferenças entre os dois contos. Preenche os espaços.

Em ambos os contos, há ladrões que se querem apoderar de um animal para comer, pelo que vão por caminhos diferentes e cruzam-se no caminho da pessoa que pretendem roubar e dizem uma mentira.

No primeiro conto, “A cabra do brâmane”, são _____ os ladrões, enquanto no segundo, eles são quatro. Em “A cabra do brâmane”, a personagem a quem roubam é _____, enquanto no segundo é _____. No primeiro conto, o brâmane transporta _____ e foi pedi-la a um _____ para _____. No segundo conto, o aldeão transporta _____ e pretende _____. No conto do brâmane, os três patifes estão com o estômago colado às costas, o que quer dizer que estão com _____. No conto do aldeão, não é _____ se os ladrões estão com fome ou não.

No primeiro caso, os ladrões dizem que o animal transportado pelo brâmane ao ombro é um _____, um _____ morto e um _____. Vendo que três pessoas dizem que o que ele leva ao ombro não é aquilo que ele, brâmane, pensa (uma cabra), o pobre homem conclui

que o que está a carregar ao ombro é um _____ e não uma cabra, pelo que larga o animal e foge. No segundo caso, os quatro ladrões repetem a mesma mentira, dizendo que o aldeão transporta ao ombro _____, o que o leva a pensar que, efetivamente, de um cão se trata, pelo que larga o carneiro e foge. Nos dois casos, os ladrões conseguem _____ o brâmane/o aldeão.

1.1.1. Responde às seguintes questões:

1.1.1.1. Quais são as marcas culturais dos textos lidos?

2. Compara a moral nos contos “A cabra do brâmane” e “Os quatro ribaldos”. Para tal, deverás relê-los e responder às seguintes questões:

2.1. Qual é a moral nos dois contos lidos e de que forma é que ela é expressa? Existe alguma parte do texto destacada?

2.2. Observa, agora, outras formas pelas quais o narrador transmite uma mensagem. Atenta no conto “A cabra do brâmane”.

2.2.1. Faz a caracterização do brâmane, justificando a tua resposta com palavras ou expressões do texto.

2.2.2. Faz a caracterização dos três ladrões, justificando a tua resposta com palavras ou expressões do texto.

2.3. Atenta no conto “Os quatro ribaldos”.

2.3.1. Faz a caracterização do aldeão, justificando a tua resposta com palavras ou expressões do texto.

2.3.2. Faz a caracterização dos quatro ladrões, justificando a tua resposta com palavras ou expressões do texto.

Na questão 2.1., os alunos na generalidade, estando habituados ao conto tradicional com a moral destacada no final, consideraram que não havia moral. Alguns, indo ao encontro dos valores axiológicos universalmente instituídos, referiram que a moral era “não roubar”. O propósito das questões 2.2.1. e 2.2.2. foi o de proceder à caracterização do brâmane e sobretudo chamar a atenção para a atitude desta personagem e dos motivos que a movem para pedir a cabra ao fazendeiro – não para suprir as suas necessidades básicas, mas para oferecer a cabra em sacrifício religioso. Contudo, foi ainda necessário chamar a atenção para o facto de que a caracterização desta personagem passa também pelo nome que lhe é atribuído (Amigalhaço), o qual abona em seu favor. Foi-lhes dito que nos encontramos perante uma moral ambígua, que só poderá ser desmistificada sabendo o contexto dialogal que envolve o conto, o qual foi aqui omitido: trata-se de um contexto bélico, uma conversa entre um rei e o seu conselheiro, em que este último refere que, para se defender do inimigo, dever-se-á atacá-lo. Por outro lado, foi ainda referido que esta personagem (brâmane) é também penalizada pela sua ausência de espírito crítico, pois acredita piamente no que lhe dizem. Também não abona em seu favor o facto de os ladrões “estarem com o

estômago colado às costas”, pretendendo, com o roubo da cabra, atender as suas necessidades básicas e não para desperdiçá-la em sacrifício religioso.

As questões 2.3.1. e 2.3.2. têm também o objetivo de conduzir à moral em “Os quatro ribaldos”, sendo que o que aqui está em causa não é a fome, mas um ato de maldade. Ainda que o aldeão seja penalizado pela sua rusticidade e pela ausência de espírito crítico, é aqui caracterizado como um homem paciente, que trata o Outro por *irmão*.

3ª Oficina – Debate de ideias

O objetivo desta oficina é envolver os alunos numa atividade relacionada com o domínio da oralidade, tendo sido escolhido o debate de ideias.

<p style="text-align: center;">Guião de Atividades – Conto Tradicional Multicultural</p> <p style="text-align: center;">Atividade 6 – Debate de ideias</p>
<p><u>PARA OS INTERVENIENTES DOS DOIS GRUPOS CRIADOS</u></p> <p>1. Vais debater a questão da moralidade nos dois contos tradicionais multiculturais. Para isso, deverás integrar um dos dois grupos que se irão formar na turma.</p> <p>1.1. Para organizares as tuas ideias e conseguires defender o teu ponto de vista, preenche a ficha que se segue.</p> <p><u>Grupo 1</u></p> <p>1.1.1. No conto “A cabra do brâmane” o brâmane quer a cabra apenas para sacrificar, por isso os patifes não fazem mal ao roubá-la.</p>
<p>Argumentos a favor:</p>
<p>Argumentos contra:</p>
<p><u>Grupo 2</u></p> <p>1.1.2. No conto “Os quatro ribaldos” os ladrões não tinham razão para roubar o carneiro do aldeão, pelo que agem mal.</p>
<p>Argumentos a favor:</p>
<p>Argumentos contra:</p>
<p><u>PARA O ALUNO MODERADOR DO DEBATE</u></p> <p>2. Irás moderar um debate em torno das duas questões acima indicadas. Não te esqueças de que deverás dar a palavra a todos os intervenientes. Não podes deixar que alguém monopolize o debate.</p>

O debate é uma forma de os alunos aprenderem a expressar e a defender as suas ideias e opiniões, capacitando-os de exercitar o seu espírito crítico. Qualquer um dos contos analisados poderia servir para o debate de ideias. Importa que os discentes entendam que deverão apresentar o seu ponto de vista, com base em argumentos credíveis (uma das respostas preferidas dos alunos é “porque sim”). O registo prévio de argumentos, por sua vez, faz com que as ideias não se percam e que os alunos venham preparados para o que irão dizer.

O objetivo desta atividade é apenas ensinar a apresentar o seu ponto de vista com base em estruturas lógicas válidas. Seguindo o esquema proposto, poder-se-á argumentar sobre um tema mais polémico.

Produção final

Este é o momento da produção textual final, devendo os alunos revelar os conhecimentos adquiridos (Atividade 7).

Nesta fase, foi solicitado aos alunos que procedessem à reescrita de um do conto (estudado ou não), no qual deveriam alterar um (ou mais) pormenor(es), obtendo um novo conto/uma nova versão desse conto¹⁴⁷. Uma alternativa a esta atividade foi a produção textual que não tivesse em conta um texto de base.

¹⁴⁷ Esta atividade foi concebida com base em Reis, F. E. (Dir.), Niza, I. Segura, J. & Mota (2011: 87).

Guião de Atividades – Conto Tradicional Multicultural

Atividade 7 – Produção textual

1. A partir de um conto tradicional que conheças, redige o teu conto. Em alternativa, poderás inventar um conto, seguindo o modelo do conto tradicional. Em todo o caso, deverás, em primeiro lugar, planificar o teu texto e só depois é que o deverás redigir. No final, irás revê-lo/corrigi-lo.

1ª FASE: PREPARAÇÃO

1.1. Preenche grelha abaixo. Caso decidas inventar um conto, deverás preencher apenas o a segunda coluna.

---	Conto tradicional	O meu conto
Título		
Personagens		
Características das personagens		
Espaço		
Localização temporal		
Situação inicial		
Problema (nó desencadeador)		
Causa do problema		
Resolução do problema		
Situação final		
Moral		
Forma(s) de textualização da moral		

2ª FASE: REDAÇÃO

1.2. Com base no preenchimento da grelha, redige o teu conto.

3ª FASE: REVISÃO

1.3. Relê o teu conto e corrige-o, respondendo com S (sim) ou N (não) às seguintes questões:

1.3.1. É uma nova versão do conto escolhido.

1.3.2. É um conto inventado por mim, tendo como base as características do conto tradicional.

1.3.3. A caracterização das personagens está em consonância com a moral/mensagem(ns) do texto.

1.3.4. Após a situação inicial, acontece algo que desestabiliza a harmonia em que vivem as personagens.

1.3.5. Na situação inicial, utilizei o pretérito imperfeito do indicativo.

1.3.6. A partir do nó desencadeador, utilizei o pretérito perfeito do indicativo.

1.3.7. Na moral, utilizei o presente do indicativo, o modo imperativo ou o presente do conjuntivo.

1.3.8. O meu conto tem pelo menos três parágrafos (correspondentes à Introdução, ao Desenvolvimento e à Conclusão).

1.3.9. A pontuação está correta.

1.3.10. Não há palavras repetidas muitas vezes.

1.3.11. Não há erros ortográficos.

No final desta SD, foi solicitado aos alunos que fizessem a autoavaliação relativamente aos conteúdos veiculados. Esta fase permitiu aos discentes relembrar os conteúdos veiculados, uma vez que o registo do que foi aprendido facilita a memorização.

<p style="text-align: center;">Guião de Atividades – Conto Tradicional Multicultural</p> <p style="text-align: center;">Autoavaliação</p>
<p>1. Assinala com S (sim) ou N (não):</p>
<p>Com esta sequência didática aprendi:</p> <ul style="list-style-type: none">• A distinguir as diferentes partes da estrutura interna do conto tradicional ____• Qual o tempo verbal utilizado na situação inicial ____• Qual o tempo verbal utilizado no nó desencadeador ____• A forma de comparar dois textos ____• A moralidade encontra-se presente não apenas no final do conto, como em alguns contos lidos em anos anteriores, mas também em pequenas expressões e palavras que o narrador utiliza para caracterizar as personagens, as suas atitudes e comportamentos e algumas situações.

2.2. Análise e reflexão sobre os resultados obtidos

Após a apresentação da SD, foi feita uma análise sobre os resultados finais, com base em oito produções de quatro alunos – dois da turma em que foi aplicada a SD e dois de uma outra turma, em que a SD não foi aplicada (turma de controlo). Os alunos desta última turma também foram informados acerca do desenvolvimento deste trabalho e do âmbito em que estava a ser desenvolvido, tendo revelado interesse em participar no que fosse necessário.

Apresentam-se, de seguida, as produções iniciais e finais de dois alunos da turma em que foi aplicada a SD, tendo sido seguidamente apresentadas as produções

de dois alunos em que a SD não foi aplicada¹⁴⁸. Os textos redigidos pelos alunos foram transcritos sem ter sido feita qualquer alteração.

Turma em que a SD foi aplicada

Produção do aluno 1

INICIAL	FINAL
<p>O GATO DAS BOTAS</p> <p>Era uma vez um velhinho que morrera e como herança deixou um gato, um moinho e suas terras.</p> <p>O velhinho tinha três filhos ao filho mais velho deixou o moinho, ao do meio deixou as suas terras, e ao mais novo deixou o gato.</p> <p>O filho mais novo não gostava da sua herança.</p> <p>– Um gato para que serve um gato – dissia ele.</p> <p>Um dia o gato ao ouvir isso disse-lhe –</p> <p>– Gostavas de ter herdado um tesouro. – disse o gato.</p> <p>– Não. Gostava de casar com a princesa.</p> <p>Quando o gato ouviu isto foi logo a procura do rei e perguntou-lhe.</p> <p>– O que posso fazer para meu herdeiro casar com a princesa.</p> <p>– Matar o ogre – disse o rei.</p> <p>O gato ao ouvir isto foi ter com o ogre.</p>	<p>O PORCO E O GALO</p> <p>Era uma vez galo que todas as manhãs cantava.</p> <p>E um porco que era perguiçoso e que não gostava de acordar cedo, então dizia ao galo:</p> <p>– Não cantes para eu conseguir dormir, canta só quando me vierem trazer comida.</p> <p>O galo já farto do porco e desta conversa todas as manhãs.</p> <p>O galo decidiu ir embora, como o galo se foi embora o dono não acordava cedo, então não alimentava os animais as horas certas.</p> <p>Passado alguns dias as galinhas morreram e o porco morreu a fome.</p> <p>Moral da história: Não ser egoísta.</p>

A primeira produção é o reconto de um texto largamente conhecido. Contudo, percebe-se que o aluno não termina o seu raciocínio, pois, em termos da estrutura interna do texto, fica-se pela *(re)ação* (“O gato ao ouvir isto foi ter com o ogre”), sem que a *resolução* tivesse sido apresentada. Quanto aos tempos verbais utilizados, predomina o pretérito imperfeito do indicativo, o que faz com que o nó desencadeador (a morte do velho e a herança deixada) não tenha o impacto desejado. Há ainda alguma inversão na apresentação cronológica dos acontecimentos – o número de filhos do velho, a sua morte e a (consequente) infelicidade do filho mais novo por ter herdado um gato.

¹⁴⁸ Visto que nem todos os encarregados de educação autorizaram uma eventual publicação das produções textuais dos seus educandos, transcrevem-se e analisam-se, de seguida, algumas produções em que a evolução foi mais significativa (e cuja publicação foi devidamente autorizada).

Na segunda produção, ainda que se trate de um conto mais curto, a situação inicial (o galo que cantava e o porco que era preguiçoso) encontra-se demarcada do nó desencadeador, através do pretérito perfeito do indicativo utilizado para revelar a decisão do galo. Infelizmente, não há grande desenvolvimento em termos de (re)ações, havendo apenas uma situação de causa e efeito. Ainda assim, por esta segunda produção ser um texto que não se limita a imitar, de forma lacunar, um outro já existente, pode-se considerar que houve uma evolução.

Produção do aluno 2

INICIAL	FINAL
<p>O CRISTAL DOS DESEJOS</p> <p>Uma lenda conta que há 690 anos atrás caiu um pequeno meteorito, pensa-se que ele caiu na Ásia cerca da China.</p> <p>A pessoas que dizem que o meteorito foi encontrado por uma menina chamada Shiki. Esta teoria foi mais acreditada pelas pessoas devido que foi encontrado um diário escrito à mais de 600 anos no qual diz tetalhadamente a vida de Shiki.</p> <p>O diário começa no dia 17 de maio de 690 onde diz que Shiki tinha fugido de casa devido a discussões com o pai. Ela vivia numa aldeia chamada Shabaondy e depois fugido a Norte juntamente com o seu cão.</p>	<p>O ESQUILO E O PORCO-ESPINHO</p> <p>Era uma vez, numa densa floresta dois amigos que sonhavam ser piratas. Mas esse seu sonho era praticamente impossível, devido que não sabiam para que direção estava o mar nem como obter um barco.</p> <p>Um dia eles ouviram que se pensa que perto da floresta densa existe um lago onde vive uma galinha que tem toda a sabedoria do mundo. Cheios de curiosidad eles foram à procura da galinha da sabedoria.</p> <p>Passado uns dias eles finalmente a encontraram sentada à beira do lago com uma cara triste. O esquilo perguntou-lhe porque é que ela estava triste, e a galinha respondeu-lhe que ela não conseguia encontrar comida à dias.</p> <p>O porco espinho lembrou-se que tinha trasido consigo um pedaço de maçã debaixo do seu chapéu de folhas, e decidiu darlo à galinha. A galinha toda feliz perguntou-lhes se eles queriam saber de algo. O esquilo respondeu que eles gostariam que ela lhes dissesse de como conseguir um barco e de como chegar ao mar.</p> <p>A galinha aceitou e deu lhes um mapa e uma bússula para orientarem-se até ao mar e disselhes onde podiam obter barcos gratis. Já sabendo onde ir eles puseram-se a caminho.</p> <p>Quando chegaram ao citio dos barcos os dois tiveram discussões de quem ser o capitão e assim decidiram serem capitães de barcos diferentes.</p> <p>Quando partiram para a sua aventura no mar cada um ja tinha subordinados e o viagem dos dois corria bem, sempre parando nas ilhas para encontrar tesouros e ter aventuras. Até que um dia piratas inimigos atacaram o barco do porco-espinho. Os piratas inimigos eram mais poderosos e numerosos do que os do porco-espinho.</p> <p>Quando tudo parecia perdido apareceu um barco misterioso por entre a nevoa. Era o barco do esquilo! O esquilo foi logo ajudar o seu amigo e unindo as suas forças eles conseguiram derrotar o</p>

	enimigo. Ai eles pediram desculpas um ao outro, decidindo assim unir forças e tornarem-se os dois capitães do mesmo barco.
--	---

Na primeira produção, o título atribuído à composição não se encontra em consonância com o conteúdo do texto. Ainda que o “cristal dos desejos” se refira ao meteorito, esta relação não se encontra especificada. A seguir à notícia (?), aqui designada de lenda (?), é referida a vida de Shiki, que terá encontrado o meteorito.

Já o segundo texto parece ir ao encontro do solicitado, facto atestado pelas marcas textuais, designadamente a utilização da expressão “era uma vez”, que assinala o início do conto e a correta utilização dos tempos verbais (estando o pretérito imperfeito associado à situação inicial presente no primeiro parágrafo e o pretérito perfeito simples, ao nó desencadeador). Este conto apresenta uma moralidade no final do conto.

Turma de controlo

Da análise comparativa, nesta turma, concluiu-se que a evolução das produções iniciais para as finais não é significativa (no caso do aluno 3), podendo ser parcial (caso do aluno 4).

Produção do aluno 3

INICIAL	FINAL
<p>Era uma vez uma abelha que pensava que era a melhor e vivia num campo cheio de flores muito bonitas, de cores diferentes.</p> <p>As amigas da abelha eram todas abelhas.</p> <p>Nesse campo de flores também vivia uma sozinha mosca que não tinha amigos.</p> <p>Num dia as abelhas foram apanhar polên. Quando já estavam a ir para a sua casa a abelha sem querer empurro a sua amiga, e essa mesma caiu, a abelha fugiu.</p> <p>No dia seguinte a abelha teve um castigo em apanha polên pela amiga. Enquanto ela apanhava chorava. Num instante deu um choque à mosca e o polên caiu.</p> <p>A mosca começou logo a apanhar e enquanto isso cantavam.</p> <p>Todos os dias a mosca apanha polên com a abelha, eles ficaram amigos.</p>	<p>QUEM NÃO TEM CÃO, CAÇA COM GATO</p> <p>Certo dia, na savana, um elefante simpático queria casar-se com uma girafa mimada. Ela não olhava para ele. A girafa, comendo as folhas da acácia e falando com os pássaros sentados nos ramos da acácia, disse:</p> <p>– Este tolo! Deve pensar que eu vou casar com ele. Para dar um beijo eu tenho de me inclinar, que tolice!</p> <p>Os pássaros começaram a rir-se, a savana parecia que tinha enlouquecido. O elefante ofendido fugiu, caminhou muito tempo até que passou um dia, uma noite... até que encontrou uma hipopótama a descansar no lago. Ela, quando viu-o, perdeu a fala.</p> <p>Eles casaram-se no mesmo dia, passearam pela savana. No dia seguinte encontraram a girafa comendo as folhas da acácia.</p> <p>– Que pena! – pensou ela – Nós seríamos</p>

Eles casaram-se e viveram felizes para sempre.	um belo par. No dia seguinte um macaco pediu em casamento a girafa. Ela, com medo de ficar solteira para o resto da vida, aceitou.
--	---

A produção inicial deste aluno apresenta uma situação inicial um pouco extensa, tendo em conta a extensão total do texto (43 palavras para a situação inicial num texto de 132 palavras). Neste texto, os tempos verbais não se encontram em consonância com as diferentes partes da estrutura interna, havendo uma confusão relativamente ao nó desencadeador. Quanto ao conteúdo, peca pela ausência de coerência, provocada pela introdução de uma nova personagem (mosca) que, apesar de apresentada na situação inicial (“vivia uma sozinha mosca”), nada tem a ver com o nó desencadeador (“as abelhas foram apanhar pólen”, comprometendo, deste modo, não apenas a progressão temática como também a própria coerência do texto. Esta personagem (mosca) surge na resolução e na situação final (“eles casaram-se e viveram felizes para sempre”). Quanto à mensagem veiculada, não é clara: um ato involuntário (“sem querer empurrou a amiga”) origina um castigo (“teve um castigo”).

Relativamente ao segundo texto, apresenta coerência e revela uma preocupação com a literariedade (“Os pássaros começaram a rir-se, a savana parecia que tinha enlouquecido”). Contudo, mais do que uma narrativa com a *criação da intriga*, parece antes ser um relato de acontecimentos.

De um modo global, os dois textos apresentam as mesmas características (o que também se verifica ao nível da extensão total dos textos redigidos). Note-se que dado o panorama global do nível de conhecimentos e capacidades de escrita dos alunos desta turma, este aluno até nem apresenta grandes dificuldades de expressão escrita.

Produção do aluno 4

INICIAL	FINAL
<p>UMA AVENTURA NA ILHA DESERTA</p> <p>Era uma vez dez pessoas que iam num barco que avariou e com a corrente do mar foram parar a uma ilha Deserta,</p>	<p>O CÃO DO ANTONIO</p> <p>Era uma vez um menino chamado António, que recebeu um bebé de um cão.</p> <p>O António deu um nome ao cão que era Tobi.</p> <p>Então o António e o Tobi eram grandes amigos.</p> <p>No dia a seguir, o António foi passar com o cão Tobi para a floresta, ao lado da casa dele.</p>

<p>eles saíram do barco e fizeram um abrigo para passarem a noite. No dia achsegir foram caçar para comerem, mas não conseguiram caçar nada, entam tiveram de comer bichos e plantas. No dia seguinte foram foram explorar a ilha mas no final acabaram por morrer.</p>	<p>Passado algum tempo, o cão Tobi começou a seirar qualquer coisa, e o António foi atrás dele, passado algum tempo, o cão Tobi encontrou muitos cofres com ouro, moedas e notas. E o António ficou muito contente e disse:</p> <p>– Muito bem Tobi – disse o António.</p> <p>O António e o Tobi voltaram para casa e o António disse aos pais que o Tobi tinha encontrado muitos potes de ouro, e os pais disseram que tavam-mos ricos. Por isso foram comprar uma casa muito grande, compraram uma casa de sonho para o cão.</p> <p>Passados alguns anos, o cão morreu. O António e os pais fizeram uma cerimónia e enterraram o cão Tobi e viveram felizes para sempre.</p>
---	--

A primeira produção deste aluno apresenta uma série de acontecimentos em catadupa, com uma pontuação pouco rigorosa. Já a segunda produção apresenta uma melhoria significativa. Contudo, existe uma confusão entre a situação inicial (“Era uma vez um menino chamado António”; “Então o António e o Tobi eram grandes amigos”) e o nó desencadeador (“que recebeu um bebé de um cão”), que se alternam.

Dever-se-á dizer, contudo, que, do ponto de vista global, o texto não deixa de apresentar uma melhoria significativa: no primeiro caso, os acontecimentos surgem como uma torrente enquanto o segundo texto já apresenta alguns parágrafos e alguma preocupação com a escrita. Note-se que este aluno beneficiava de aulas de apoio, em que a escrita também era praticada.

A análise comparativa dos textos produzidos pelos alunos no início e no final permite concluir que a melhoria é mais significativa no caso da turma em que a SD foi aplicada. Assim, relativamente ao aluno 1, enquanto a produção inicial é uma reescrita mal conseguida de um conto sobejamente conhecido, a produção final é um texto narrativo com características de um conto tradicional; no caso do aluno 2, a produção inicial é uma notícia, a que chama lenda, enquanto a produção final vai ao encontro do que foi solicitado. No caso da turma de controlo, apesar das melhorias, os problemas mantêm-se.

3. O conto tradicional multicultural na aula de Português: proposta de atividades didáticas

Apresentam-se neste capítulo outras sugestões para a leção do *conto tradicional multicultural*.¹⁴⁹ As atividades propostas têm como núcleo aglutinador três contos do *Panchatantra* e visam a leção do *conto tradicional multicultural* enquanto género textual, envolvendo os vários domínios trabalhados na aula de Português (a oralidade, a leitura, a escrita e a gramática), bem como o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Relativamente ao público-alvo, são aqui visados os alunos do 3º Ciclo de Ensino Básico. Os objetivos visados são apresentados antes de cada atividade.

Esta secção é constituída por três capítulos:

- No Capítulo I, propõem-se atividades em torno do conto “O oleiro militante” (Ryder 1925: 309-401) e do conto tradicional “Dom Caio” (Braga 1994a: 215-216).
- No Capítulo II, é feita a proposta de um conjunto de atividades em torno do conto “O brâmane sonhador” (Ryder 1925: 453-454), do conto tradicional “A bilha de azeite” (Braga 1994b: 99-100), e da fábula de La Fontaine “La laitière et le pot au lait”.
- No Capítulo III, é apresentada uma atividade exemplificativa em torno do conto “A cabra do brâmane” (Ryder 1925: 324-326) e do conto “Os três mentirosos” (Nayak s.d.: 43-46), tendo ainda sido apresentada uma atividade alternativa, a partir do conto “O sonho do brâmane” (Nirmal (s.d.): 15-18).

¹⁴⁹ Trata-se de propostas de trabalho abrangentes que podem ser utilizadas no seu conjunto ou de forma independente, tendo em vista os domínios e objetivos visados. Apesar de não se integrarem numa SD, estas atividades poderão constituir objeto de oficinas a serem integradas num contexto de uma SD.

3.1. “O oleiro militante” e “Dom Caio”

“O oleiro militante”, terceiro conto integrado no Livro IV do *Panchatantra*, apresenta uma situação semelhante à que se verifica no conto tradicional português “Dom Caio”. Estes dois textos foram utilizados para a conceção de um conjunto de atividades, a saber:

- Leitura expressiva;
- Compreensão oral/comparação de textos;
- Reflexão sobre a ambiguidade da moral;
- Debate de ideias;
- Distinção das sequências textuais;
- Produção textual.

O ponto de partida para este conjunto de atividades é o conto “Dom Caio”. A primeira atividade proposta é a leitura expressiva, geralmente solicitada aos alunos sem qualquer preparação prévia. A proposta que aqui se apresenta exige um trabalho de preparação maior, como o que se apresenta na atividade 1.

ATIVIDADE 1: LEITURA EXPRESSIVA

Objetivo: ler expressivamente em voz alta textos variados, após preparação da leitura.

1. Vais preparar a leitura expressiva de um conto tradicional português. Para tal, em primeiro lugar, irás treinar a leitura de pequenas frases que se apresentam abaixo sem qualquer pontuação, com o tom de voz apropriado a cada situação. Ainda que pareçam semelhantes, estas frases servem objetivos distintos. Lê duas frases (três, no caso das frases 19, 20 e 21) com a entoação sugerida pela palavra ou expressão indicada entre parênteses.
 - 1.1. Vamos ao cinema (convidar)
 - 1.2. Vamos ao cinema (informar)
 - 1.3. Finalmente chegaste (mostrar impaciência)
 - 1.4. Finalmente chegaste (expressar alívio)
 - 1.5. Hoje estão-se a portar muito bem (ironizar)
 - 1.6. Hoje estão-se a portar muito bem (elogiar)
 - 1.7. Não queres vir connosco (dispensar a companhia do outro)
 - 1.8. Não queres vir connosco (convidar)
 - 1.9. Gostei de te ver (ficar contente com a presença do outro)
 - 1.10. Gostei de te ver (ficar contente com o aspeto do outro)
 - 1.11. O que fazes tu aqui (expressar raiva)
 - 1.12. O que fazes tu aqui (mostrar espanto)
 - 1.13. O Porto ganhou (mostrar euforia)
 - 1.14. O Porto ganhou (mostrar tristeza)
 - 1.15. O que é isto (pedir uma informação)
 - 1.16. O que é isto (revelar incredulidade)
 - 1.17. O que é isto (insurgir-se contra algo)
 - 1.18. O que é isto (expressar medo)
 - 1.19. Foste tu que fizeste isto (reprovar)
 - 1.20. Foste tu que fizeste isto (indagar)
 - 1.21. Foste tu que fizeste isto (expressar desconfiança)
 - 1.22. Há algum problema (mostrar preocupação)
 - 1.23. Há algum problema (desafiar)
2. Lê, em silêncio, o conto tradicional português “Dom Caio”.

DOM CAIO

Era um alfaiate muito poltrão, que estava trabalhando à porta da rua; como ele tinha medo de tudo, o seu gosto era fingir de valente. Vai de uma vez viu muitas moscas juntas e de uma pancada matou sete. Daqui em diante não fazia senão gabar-se:

– Eu cá mato sete de uma vez!

Ora o rei andava muito aparvalhado, porque lhe tinha morrido na guerra o seu general Dom Caio, que era o maior valente que havia e as tropas do inimigo já vinham contra ele, porque sabiam que não tinha quem mandasse a combatê-las. Os que ouviram o alfaiate andar a dizer por toda a parte: “Eu cá mato sete de uma vez!” foram logo metê-lo no bico do rei, que se lembrou de que quem era assim tão valente seria capaz de ocupar o posto de Dom Caio. Veio o alfaiate à presença do rei, que lhe perguntou:

– É verdade que matas sete de uma vez?

– Saberá Vossa Majestade que sim.

– Então nesse caso vais comandar as minhas tropas e atacar os inimigos que já me estão cercando.

Mandou vir o fardamento de Dom Caio e fê-lo vestir ao alfaiate, que era muito baixinho e ficou com o chapéu de bicos enterrado até às orelhas; depois disse que trouxessem o cavalo branco de Dom Caio para o alfaiate montar. Ajudaram-no a subir para o cavalo e ele já estava a tremer como varas verdes; assim que o cavalo sentiu as esporas botou à desfilada e o alfaiate a gritar:

– Eu caio, eu caio!

Todos os que o ouviam por onde ele passava, diziam:

– Ele agora diz que é o Dom Caio; já temos homem.

O cavalo que andava costumado às escaramuças, correu para o sítio em que andava a guerreira e o alfaiate com medo de cair ia agarrado às crinas, a gritar como desesperado:

– Eu caio, eu caio!

O inimigo, assim que viu vir o cavalo branco do general valente e ouviu o grito: “Eu caio, eu caio!” conheceu o perigo em que estava e disseram os soldados uns para os outros:

– Estamos perdidos, que lá vem o dom Caio; lá vem o Dom Caio.

E botaram a fugir em debandada; os soldados do rei foram-lhe no encalço e mataram neles e o alfaiate ganhou assim a batalha só em agarrar-se ao pescoço do cavalo e em gritar: “Eu caio”. O rei ficou muito contente com ele e, em paga da vitória, deu-lhe a princesa em casamento e ninguém fazia senão louvar o sucessor de Dom Caio pela sua coragem.

In Braga, T. 1994 (2ª ed.). *Contos Tradicionais do Povo Português*. vol. I. Lisboa, Dom Quixote, pp. 215-216.

2.1. Preenche o seguinte quadro:

PERSONAGENS	CARACTERIZAÇÃO FÍSICA	CARACTERIZAÇÃO PSICOLÓGICA	ATITUDE(S)/ COMPORTAMENTO(S)
ALFAIATE			
REI			
POVO			
SOLDADOS DO INIMIGO			

2.2. Existe alguma expressão do narrador relevante para a leitura?

2.3. Sintetiza mensagem do conto.

Neste ponto, dever-se-á chamar a atenção dos alunos para a ambiguidade presente no facto de o alfaiate ter sido penalizado por ter andado a vangloriar-se de algo que não tinha feito, contudo, ter saído beneficiado, pois acaba por ganhar como prémio a mão da princesa.

2.4. Tendo em conta a análise realizada, efetua agora a leitura expressiva do texto, tendo em conta os seguintes aspetos:

2.4.1. Contacto visual com o auditório.

2.4.2. Postura.

2.4.3. Linguagem corporal (gestos, movimentos).

2.4.4. Dicção (pronúncia, articulação das palavras).

2.4.5. Entoação.

2.4.6. Ritmo.

2.4.7. Expressividade.

2.4.8. (Ausência de) hesitações/erros.

2.5. Avalia a tua leitura, com base no quadro que se segue.

3. Faz a autoavaliação da tua leitura (classificando os vários aspetos, numa escala de 1 a 5).

Contacto visual	Postura	Linguagem corporal	Dicção	Entoação	Ritmo	Expressividade	Hesitações/ erros

Esta atividade visa sensibilizar os alunos para a leitura, tendo em conta as várias personagens intervenientes no conto, devendo o aluno colocar-se na pele das personagens e/ou do narrador. A leitura de frases que indicam atos de linguagem e/ou sentimentos diferentes obriga o aluno a refletir que a leitura expressiva implica que se saiba exatamente qual é a intenção ou o que sente a personagem que fala¹⁵⁰. Contudo, uma vez que os textos não contêm apenas diálogos, importa fazer uma análise do texto a ser lido, designadamente no que diz respeito aos seguintes aspetos:

- caracterização das personagens – dever-se-á ter em conta não apenas a caracterização psicológica (humor, sentimentos), como também a física – um homem baixo e gordo não tem o mesmo tom/timbre de voz que um homem alto e elegante; uma mulher nova não tem a voz de uma mulher envelhecida;
- expressões de que o narrador se serve para orientar a leitura do texto – por vezes, a postura crítica ou o tom jocoso do narrador encontra-se nas expressões que utiliza; o narrador deve ser considerado uma personagem que dialoga com o leitor, aquele que se dirige ao leitor, para lhe contar uma história – quando um aluno lê um conto tradicional de forma expressiva, não se trata apenas de leitura, mas de se dirigir a um ouvinte;
- moral do conto – esta é a razão de ser do conto, pelo que toda a leitura deverá ser orientada no sentido da transmissão dessa mensagem; esta é muitas vezes ambígua, pelo que os alunos deverão ser sensibilizados para este facto.

A seguir à leitura expressiva, os alunos fazem uma atividade de compreensão oral e de comparação de textos.

¹⁵⁰ Este exercício foi feito com a turma em que foi aplicada a SD acima, para preparar os alunos para um concurso de leitura que houve na Biblioteca. Na altura, foi uma aluna desta turma que ganhou o concurso. Os textos a serem lidos foram escolhidos pelos professores dinamizadores do concurso, não sendo nenhum deles um conto tradicional, razão pela qual esta atividade não foi integrada na SD.

ATIVIDADE 2: COMPREENSÃO ORAL/ COMPARAÇÃO DE TEXTOS

Objetivo: saber ouvir; comparar textos de diferentes gêneros, estabelecendo diferenças e semelhanças (temas e formas).

1. Vais ouvir um conto um pouco diferente – começa com um diálogo e termina com a indicação de um novo conto que se lhe segue. Ouve com atenção o texto lido e compara este texto com o conto lido (Dom Caio). Para isso, responde às questões que se seguem.
- 1.1. Compara os dois textos (“Dom Caio” e “O oleiro militante”). Para isso, responde ao questionário que se segue.
- 1.1.1. Quais são as personagens intervenientes?
- 1.1.2. Em que espaço se encontram as personagens?
- 1.1.3. O que fazem as personagens? Quais os seus hábitos/rotinas? Qual é a situação inicial?
- 1.1.4. O que é que altera a situação inicial?
- 1.1.5. O que acontece a seguir?
- 1.1.6. De que modo é que se resolve a situação?
- 1.1.7. Como é que se encontram as personagens no final? Qual a situação final?
- 1.1.8. Qual é a mensagem (moral) do conto?
- 1.1.9. De que forma chegaste à mensagem do texto?

O professor poderá efetuar uma leitura expressiva do texto em voz alta, por forma a permitir ao aluno exercitar a compreensão oral. No final da primeira leitura, é-lhe fornecido o questionário que lhe permitirá tomar notas. O professor lê o texto de novo. Após a correção, é facultado aos alunos o texto lido, para que façam os restantes exercícios.

ATIVIDADE 3: REFLEXÃO SOBRE A AMBIGUIDADE DA MORAL

Objetivo: refletir sobre a moral, que nem sempre é evidente num texto, dependendo das estratégias do narrador em passar a sua mensagem.

1. Lê com atenção o texto que acabas de ouvir.

“Vês, meu tolo, tu enganaste-me, mas estragaste tudo dizendo a verdade, tal como o oleiro. O que dizem está correto:

O vigarista negligente que se esquece
Da sua vantagem e que, tal como o oleiro,
Deixa escapar a mentira
Perde certamente a batalha”.

“Como é que foi isso?”, perguntou o crocodilo. E o macaco contou a história d’

O OLEIRO MILITANTE

Era uma vez um oleiro que vivia num certo lugar. Um dia, por descuido, tropeçou e caiu com toda a força sobre o rebordo quebrado de um pote, tendo rasgado a sua fronte. Levantou-se, com o sangue a escorrer-lhe por todo o corpo e não tratou bem a ferida, pelo que ficou com uma

cicatriz horrível.

Algum tempo depois, veio uma época de crise e ele começou a passar fome. Então juntou-se a alguns soldados e partiu para outro país, tendo-se tornado num soldado. Ora o rei reparou que ele tinha uma cicatriz horrível e pensou: “Este homem é certamente um grande herói. Ele foi ferido de frente, na testa.” Cobriu-o então de honras e presentes, tratando-o de uma forma mais agraciada do que aos outros. Os príncipes, observando os favores excepcionais que lhe eram feitos, ficaram cheios de ciúmes, mas não disseram nada por temerem o rei.

Ora um dia as tropas estavam a ser revistas. Enquanto os elefantes e os cavalos estavam a ser equipados e preparados, o rei aproveitou a ocasião para falar ao oleiro: “Ó príncipe, como é que te chamas? E qual é a tua família? Em que batalha é que esta ferida foi feita na tua testa?”

“Majestade”, respondeu ele, “sou oleiro e o meu nome é Firme no Combate. Esta cicatriz não foi feita por uma espada. Quando certa vez eu estava um pouco embriagado, passei por um pátio cheio de potes quebrados e tropecei num. E a marca deixada pelo rebordo do pote tornou-se nesta cicatriz horrível.

Então o rei refletiu: “Ó meu Deus! Eu fui levado por este oleiro que parecia um príncipe. Deixa-me algemá-lo.”

Quando isso foi feito, o oleiro disse: “Majestade, não me trate assim, mas testemunhe a minha mestria em batalha”. “Não, meu amigo”, disse o rei, “tu podes ter todas as virtudes deste mundo. Ainda assim, deves ir-te embora. Deves ter ouvido a estrofe:

És formoso e valoroso;
Tens o cérebro de um estudioso:
Mas na tua família, meu rapaz,
Os elefantes não são mortos”.

“Como é que foi isso?” – perguntou o oleiro. E o rei contou a história d’

O CHACAL QUE NÃO MATAVA OS ELEFANTES

In Ryder, A. W. 1925 (trad). *The Panchatantra*. USA, University of Chicago Press. pp. 309-401 (texto traduzido e adaptado).

- 1.1. Achas que o oleiro enganou propositadamente o rei? Ou terá sido antes o rei que deduziu que ele era um príncipe por ter visto a sua cicatriz? Justifica a tua resposta com expressões do texto.
- 1.2. Faz a caracterização do oleiro e do seu comportamento e justifica a tua resposta com transcrições do texto.
- 1.3. Porque é que achas que o oleiro foi penalizado?

Esta atividade tem como objetivo alertar o aluno acerca das estratégias de que o narrador se serve para passar a mensagem que pretende. Assim, enquanto no primeiro caso (Dom Caio), foi o próprio alfaiate que induziu o rei em erro, no segundo (O oleiro militante), o pobre oleiro nunca teve a intenção de mostrar o que não era – terá sido o próprio rei quem concluiu, ao ver a sua cicatriz, que o oleiro era um príncipe muito valente. Contudo, ele acaba por ser penalizado pelo seu descuido, pelo facto de não tomar conta de si próprio, características atestadas pelo narrador quando caracteriza o alfaiate dizendo que ele é um “vigariista *negligente*”, utilizando, inclusive, a expressão “por descuido”. É ainda penalizado por ter usufruído dos favores do rei,

sem o elucidar ou sem questionar, o que se encontra subentendido na nominalização avaliativa “vigarista”.

Coloca-se aqui também a questão da função destes dois contos. Assim, enquanto o conto “Dom Caio” será mais uma facécia do que outra coisa, que insere um tom jocoso integrado em expressões como “baixinho” e “ficou com o chapéu de bicos enterrado até às orelhas”, sem qualquer objetivo de moralizar, “O oleiro militante” é um conto tradicional com uma moral bem alicerçada.

Relativamente a este último conto, importa chamar a atenção dos alunos para os seguintes aspetos:

- a moral antecede o conto e apresenta-se sob a forma de expressão com valor genérico, com a utilização do presente do indicativo, tendo a função de um dito proverbial, o que se concretiza através da referência pessoal (“aquele que”), que salienta a aplicabilidade do ditado a todas as pessoas nas condições referidas;
- a moral pode estar no início de um conto, no final (é o caso mais frequente) ou ainda integrada no conto de forma implícita (não destacada), através de expressões que o narrador utiliza ou da caracterização das personagens e descrição das suas atitudes e comportamentos (no caso deste conto, a moral está presente no início do conto e também integrada ao longo do conto).

Esta atividade poderá ser utilizada para suscitar um debate de ideias acerca de questões relacionadas com a ética, a mentira/omissão da verdade ou mal-entendido, entre outros.

A atividade seguinte visa trabalhar as competências pessoais e sociais dos alunos, ao mesmo tempo que treina a oralidade. Para trabalhar o debate, é necessário formar grupos de quatro a seis alunos, tendo um deles de desempenhar o papel de moderador.

ATIVIDADE 4: DEBATE DE IDEIAS

Objetivo: Preparar a intervenção oral; participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.

PARA OS INTERVENIENTES NOS GRUPOS CRIADOS

1. O oleiro militante terá procedido bem ou mal ao receber favores do rei, sem ter esclarecido a razão? Com base neste conto, irás debater a questão da omissão da verdade. Será que omitir a verdade é o mesmo que mentir? Já alguma vez omitiste a verdade, sabendo que a pessoa a quem omitiste ficou a pensar algo que não correspondia à verdade?

Grupo 1

- 1.1.1. A omissão da verdade corresponde à mentira.

Argumentos a favor:

Argumentos contra:

Grupo 2

- 1.1.2. Omitir a verdade não é o mesmo que mentir.

Argumentos a favor:

Argumentos contra:

PARA O MODERADOR DO DEBATE

2. Irás moderar um debate em torno das duas questões acima indicadas. Não te esqueças de que deverás dar a palavra a todos os intervenientes. Não podes deixar que alguém monopolize o debate. Prepara cinco questões para colocares a propósito deste tema.

Geralmente, quando se pede um trabalho de exposição oral de ideias acerca de um tema, os alunos chegam à aula sem qualquer preparação prévia/registo de ideias. A atividade acima incentiva a preparação do exercício oral.

A atividade seguinte visa chamar a atenção para o facto de, num texto, poder haver sequências dialogais, narrativas e argumentativas.

ATIVIDADE 5: DISTINÇÃO DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

Objetivo: distinguir sequência dialogal de sequência narrativa; reconhecer a estrutura argumentativa.

1. Atenta de novo no conto “O oleiro militante”.
 - 1.1. De que forma é que o conto é introduzido?
 - 1.2. Quem é o narrador?
 - 1.3. O diálogo que introduz o conto permite perceber que entre o macaco e o crocodilo existe um problema. Qual é?
 - 1.4. Qual é a função da estrofe que antecede o conto “O oleiro militante”?
 - 1.5. Qual é a função do conto “O oleiro militante” neste diálogo entre o macaco e o crocodilo?
 - 1.6. Transcreve a expressão utilizada pelo crocodilo para que o macaco lhe conte a história “O oleiro militante”.
 - 1.7. No final do conto, uma personagem do conto “O oleiro militante” usa a mesma estratégia para contar um novo conto (“O chagal que não matava os elefantes”). Quem é o narrador do conto anunciado?
 - 1.8. Qual é a função da estrofe que antecede o conto “O chagal que não matava os elefantes”?
 - 1.9. Qual é a função do conto cujo título é “O chagal que não matava elefantes”?

Preenche os espaços com as palavras/expressões indicadas abaixo.

Antes do conto “O oleiro militante” há um diálogo entre o macaco e o _____. Neste diálogo, o macaco censura o crocodilo, utilizando uma estrofe, através da qual _____ o tema do conto que será narrado.

Após o conto “O oleiro militante” há um diálogo entre duas personagens deste conto, o _____ e o oleiro. Neste diálogo, o rei censura o _____ utilizando uma _____, através da qual introduz o tema do conto seguinte, “_____”.

Após este conto, as duas personagens iniciais, o macaco e o crocodilo, retomam o seu diálogo. O *Panchatantra*, obra da qual foram retirados estes dois textos, utiliza esta estratégia para apresentar contos tradicionais.

crocodilo rei oleiro estrofe introduz O chagal que não matava os elefantes

O objetivo deste exercício é chamar a atenção para a forma de construção deste conto, que se encontra encaixado numa sequência dialogal. Além disso, pretende também evidenciar o facto de os contos aqui sustentarem argumentos.

Poder-se-á ainda revelar o contexto em que surge o conto:

NOTA INFORMATIVA: História do macaco e do crocodilo: o crocodilo tinha por hábito descansar nas margens de um rio. O macaco começou a oferecer jambos ao crocodilo. Um dia, a mulher do crocodilo perguntou-lhe de onde é que ele trazia os jambos. O crocodilo revelou-lhe que era o seu amigo macaco que lho dava. A mulher do crocodilo quis então comer o coração desse macaco. O crocodilo, ao início, recusou-se a fazer-lhe a vontade, mas perante a sua insistência acabou por ceder. Certo dia, disse ao macaco que a sua mulher o queria convidar para jantar. O macaco disse que não sabia nadar, mas o crocodilo insistiu e disse que ele, macaco, podia sentar-se nas suas costas. O macaco assim fez, contudo, a meio do rio, o crocodilo começou a mergulhar na água. O macaco assustou-se e avisou o amigo de que não sabia nadar. Ao que o crocodilo lhe confessou a sua verdadeira intenção. Rapidamente, o macaco pensou numa estratégia de escapar e disse ao crocodilo

que tinha deixado o seu coração pendurado numa árvore, acrescentando que se tivesse sabido, tê-lo-ia trazido. O crocodilo levou o macaco de volta à margem do rio, para que ele fosse buscar o seu coração. Quando percebeu que tinha sido enganado pelo macaco, o crocodilo começou a dizer que aquilo que lhe revelara tinha sido uma brincadeira para o testar. Neste conto encontram-se encaixados vários outros contos, entre os quais “O oleiro militante”.

A atividade seguinte visa a produção de um texto de opinião com características argumentativas.

ATIVIDADE 6: PRODUÇÃO TEXTUAL

Objetivo: redigir, com coerência e correção linguística, um texto de opinião com características argumentativas; planificar, textualizar e rever.

1. Atenta de novo no conto “O oleiro militante” e responde à seguinte questão:
 - 1.1. Qual das duas personagens é que achas que tem razão? O rei ou o oleiro?
 - 1.1.1. Apresenta dois argumentos para justificar a atitude do rei.
 - 1.1.2. Apresenta, agora, dois argumentos para defender o oleiro.
 - 1.1.3. Redige uma introdução para o teu texto (sobre o que é que vais falar).
 - 1.1.4. Escreve agora uma conclusão, dizendo qual das perspetivas subscreves (ATENÇÃO: a perspetiva com a qual tu estás de acordo deve ser aquela que tem os argumentos mais fortes).
2. Preenche a grelha.

Introdução	
Perspetiva do rei	
Argumentos para sustentar essa perspetiva	
Perspetiva do oleiro	
Argumentos para sustentar essa perspetiva	
Conclusão	

- 2.1. Com base no preenchimento do quadro, redige um texto no qual subscrevas a posição assumida por uma ou outra personagem.

Este exercício poderá orientar o aluno na produção de um texto com características argumentativas.

3.2. “A bilha de azeite”, “O brâmane sonhador” e “La laitière et le pot au lait”

O conto “O brâmane sonhador”, integrado no Livro V do *Panchatantra* (sétimo conto)¹⁵¹, versa sobre um tema universal, o do sonho em que se conta com algo que ainda não aconteceu. “A bilha de azeite” é uma versão deste conto que surge no *Auto de Mofina Mendes* de Gil Vicente, tendo esta versão sido recolhida por Braga (1994b: 99-100) nos seus *Contos Tradicionais do Povo Português*. Este tema também se encontra presente em La Fontaine (“La laitière et le pot au lait”).

“Estes três textos foram utilizados para a conceção de um conjunto de atividades, a saber:

- trabalho de pesquisa;
- alteração de registo de texto;
- distinção de sequências textuais;
- produção textual;
- atividade interdisciplinar.

O ponto de partida para este conjunto de atividades é o conto “A bilha de azeite”.

ATIVIDADE 1: TRABALHO DE PESQUISA	
Objetivo: recolher informação acerca de um tema proposto; proceder à organização e tratamento da informação; referir a bibliografia consultada.	
1. Lê o texto “A bilha de azeite”.	
A BILHA DE AZEITE	
Paio Vaz:	Pois Deus quer que pague e peite Tão daninha pegureira, Em pago desta canseira Toma este pote de azeite, E vai-o vender â feira; E quiçais, medrarás tu, O que eu contigo não posso.

¹⁵¹ É a sétima narrativa por as duas primeiras terem aqui sido consideradas como fazendo parte do conto envolvente. Segundo Braga (1994b: 100), trata-se da IX fábula.

Mofina Mendes: Vou-me à feira de Trancoso
Logo, nome de Jesu!
E farei dinheiro grosso;
Do que este azeite render
Comprarei ovos de pata,
Que é a cousa mais barata
Que eu de lá posso trazer.
E estes ovos chocarão;
Cada ovo dará um pato,
E cada pato um tostão,
Que passará de um milhão
E meio, a vender barato.
Casarei rica e honrada,
Por este ovo de pata,
E o dia que for casada
Sairei ataviada
Com um brial de escarlata;
E diante o desposado
Que me estará namorando,
Virei de dentro bailando,
Assim desta arte bailando,
Esta cantiga cantando.

(Estas cousas diz Mofina Mendes com o pote de azeite à cabeça e, andando enlevada no bailo, cai-lhe, e diz:)

Paio Vaz: Agora posso eu dizer
E jurar e apostar
Que és Mofina toda.

Pessival: E se ela baila na boda
Que está ainda por sonhar,
E os patos por nascer,
E o azeite por vender,
E o noivo por achar,
E a Mofina a bailar;
Que menos podia ser?

(Vai-se Mofina Mendes cantando:)

Por mais que a dita me enjeite
Pastores, não me deis guerra;
Que todo o humano deleite
Como o meu pote de azeite
Há de dar consigo em terra.

Braga, T. 1994 (3ª ed.). *Contos Tradicionais do Povo Português* (vol. II). Lisboa, Dom Quixote, pp. 99-100.

2. Este texto faz parte do *Auto de Mofina Mendes* de Gil Vicente. Faz uma pesquisa sobre este Auto, designadamente sobre os seguintes aspetos:

- a) o contexto em que surge o *Auto*;
- b) resumo do Auto e localização do conto tradicional na obra; quem é ou quem representa Mofina Mendes; o significado de “Mofina”;
- d) qual a mensagem/moral presente neste conto.

2.1. Organiza a informação recolhida por tópicos. Não te esqueças de referir a bibliografia consultada.

Esta atividade tem como objetivo incentivar a pesquisa de informação. Esta é uma forma de promover hábitos de consulta de obras de referência, de recolher a informação, organizá-la por tópicos e indicar a bibliografia consultada.

Visto que se trata de um conto tradicional inserido num texto dramático, com todas as características a ele inerentes, poder-se-á propor um exercício de alteração de registo textual.

ATIVIDADE 2: ALTERAÇÃO DE REGISTO TEXTUAL

Objetivo: alterar o registo de texto; rever as características do texto dramático e do texto narrativo.

2. “A bilha de azeite” é um conto tradicional retirado de um texto dramático.
- 2.1. Indica as marcas do texto dramático nele presentes.
- 2.2. Procede à alteração do registo do texto dramático para texto narrativo. O teu texto deverá estar escrito em português atual.

A atividade seguinte incide sobre o conto tradicional “O brâmane sonhador”, o qual foi integrado no contexto dialogal que o enquadra.

ATIVIDADE 3: DISTINÇÃO DE SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

Objetivo: distinguir sequência dialogal de sequência narrativa.

1. Lê o conto tradicional “O brâmane sonhador”.

O BRÂMANE SONHADOR

(...) E o homem que tinha uma roda ao pescoço continuou:

– Sim, qualquer pessoa fica ridícula quando se deixa dominar pelo desejo da extravagância. Faz sentido quando se diz:

Não tenhas esperanças

Demasiado extravagantes:

Pois podes ficar branco

Como o pai de Senhor da Lua.

– Como é que foi isso? Perguntou o que encontrou o ouro. E o outro contou a história d’

O BRÂMANE SONHADOR

Numa certa cidade vivia um brâmane chamado Indigente, que arranjou alguma farinha de cevada. O brâmane comeu parte da cevada e guardou o resto num frasco. Certa noite, pendurou o frasco num espigão na parede e deitou-se no chão. A certa altura, começou a olhar para o frasco e pôs-se a sonhar.

“Bem, aqui está um frasco cheio de cevada”, pensou. “Ora se houver uma crise, poderei ganhar cem rupias com ele. Com essa quantia, arranjarei duas cabras. A cada seis meses, elas terão mais duas cabras. Depois das cabras, comprarei vacas. Quando as vacas tiverem vitelos, vou vendê-los. Depois das vacas, irei comprar búfalos; depois dos búfalos, éguas. As éguas vão dar muitos cavalos. Se vender os cavalos, poderei comprar muito ouro. Com o ouro vou comprar uma

casa grande com um pátio enorme. E então alguém há de vir a minha casa oferecer-me a sua linda filha em casamento, com um dote. Ela vai ter um filho a que chamarei Moon-Lord. Quando ele for suficientemente crescido para se sentar no meu colo, eu vou pegar num livro, sentar-me no telhado do estábulo a pensar. Ao ver-me aí, Moon-Lord vai saltar do colo da mãe e querer vir sentar-se ao meu colo e há de ir demasiado perto dos cavalos. E então eu vou ficar zangado e vou dizer à minha mulher para levar o miúdo. Mas ela vai estar demasiado ocupada com as suas tarefas e não vai prestar atenção àquilo que eu disser. Então vou-me levantar e dar-lhe um pontapé”.

O brâmane estava de tal modo embrenhado no seu sonho hipnótico, que deu um pontapé no ar, partindo o frasco de cevada. O frasco partiu-se e a cevada cobriu a sua cara, fazendo-o ficar todo branco.

E é por isso que eu digo:

Não tenhas esperanças...

E o resto.

– Tens toda a razão – disse o que encontrou o ouro. Pois

Os gananciosos que não prestam atenção

Às consequências de um ato

Cedo ficam desapontados,

Tal como King Moon.

– Como é que foi isso? – perguntou o que tinha a roda ao pescoço. E o outro contou a história d’

O MACACO IMPIEDOSO

In Ryder, A. W. 1925 (trad). *The Panchatantra*. USA, University of Chicago Press. pp. 453-454 (texto traduzido e adaptado).

Vocabulário:

Brâmane: sacerdote da religião hindu

Rupia: moeda indiana

- 1.1. De que forma é que o conto é introduzido?
- 1.2. Qual é a função da estrofe presente nesse diálogo?
- 1.3. Qual é a função do conto “O brâmane sonhador”?
- 1.4. Transcreve a expressão utilizada pelo narratário para que o narrador lhe conte a história “O brâmane sonhador”.
- 1.5. No final do conto, é a vez do homem que encontrou o ouro de contar uma história. Qual é a função da estrofe que antecede o novo conto?
- 1.6. Qual é a função do novo conto?
- 1.7. Preenche os espaços com as palavras e/ou expressões que te são indicadas.

Antes do conto “O brâmane sonhador” há um diálogo entre o homem que tinha uma roda ao pescoço e o _____. Neste diálogo, o homem da roda admite que qualquer pessoa fica ridícula quando se deixa dominar pelo desejo da extravagância e conta a história do _____. Esta história é introduzida através de uma estrofe, a qual introduz a _____ do conto que se irá seguir.

Após o conto “O brâmane sonhador”, o diálogo entre os dois homens continua e o homem do ouro conta a história do macaco _____. Esta nova história é introduzida através de uma _____ que reforça o mesmo argumento.

O *Panchatantra*, obra da qual foram _____ estes dois textos, utiliza esta estratégia para apresentar contos tradicionais.

retirados sonho do brâmane impiedoso homem que tinha encontrado o ouro estrofe moral

NOTA INFORMATIVA (história do homem que tinha a roda ao pescoço e o que tinha encontrado ouro): Havia quatro brâmanes que tinham partido à procura de riquezas. No caminho, encontram um mágico que dá uma pena a cada um deles, dizendo-lhes que encontrariam um tesouro no local

em que a pena caísse. Os primeiros dois regressam assim que encontram cobre e prata. Os outros dois prosseguem e o terceiro brâmane encontra ouro e diz ao amigo para o recolherem. O quarto brâmane insiste em prosseguir o caminho e o homem do ouro fica à sua espera. O que prossegue o caminho encontra um homem com uma roda ao pescoço e assim que lhe pergunta o que é que se passa, a roda sai do pescoço dele para ir parar ao pescoço do quarto brâmane. Entretanto chega o amigo que tinha encontrado o ouro. “O brâmane sonhador” surge nesta sequência – o que tinha a roda ao pescoço lamenta a sua própria atitude.

Poder-se-á facultar aos alunos uma pequena síntese do conto envolvente (presente na nota informativa acima). Importa que os alunos entendam/fiquem a saber o seguinte:

- antes do início do conto, que será narrado por uma personagem, surge uma estrofe (resumo) com o tema a ser desenvolvido;
- o ato volitivo do narrador presente nesse resumo é validado pelo narrador através da pergunta “Como é que foi isso?”;
- o conto surge, assim, enquadrado num contexto dialogal, que prossegue e que dá azo a que surja um novo conto tradicional;
- tratando-se de narrativas com função argumentativa, os contos servem de argumentos para reforçar as ideias expostas;
- os contos podem ser narrados por uma personagem do conto envolvente ou por uma personagem de um conto encaixado;
- o narrador e o narratário podem estar a defender a mesma ideia ou ter opiniões diferentes.

A atividade seguinte visa a produção textual, com base na estrutura do conto acima apresentado.

ATIVIDADE 4: PRODUÇÃO TEXTUAL

Objetivo: planificar a escrita de textos; redigir textos com coerência e correção linguística; escrever textos diversos; rever os textos escritos.

1. Escolhe três contos tradicionais que conheças. Pensa numa narrativa envolvente em que integres os três contos. As personagens do teu conto deverão ter opiniões diferentes.
 - 1.1. Prepara a tua redação, preenchendo os espaços dos quadros seguintes.

Título da minha narrativa envolvente:		
Contos que irei integrar:		
Os contos irão sustentar o seguinte argumento:		
Uma das personagens irá sustentar o seguinte contra-argumento:		
Quais são as personagens intervenientes?	Nome:	Características:
	Nome:	Características:
	Nome:	Características:
	Nome:	Características:
Em que situação se encontram as personagens no início?		
O que é que dá azo a que essa situação se altere?		
O que acontece a seguir?		
Diálogo entre ...		
Argumento		
Conto 1		
Continuação da narrativa envolvente (diálogo entre...)		
Argumento		
Conto 2		
Continuação da narrativa envolvente (diálogo entre...)		
Argumento		
Conto 3		
Continuação da narrativa envolvente (diálogo entre...)		
Resolução do problema		
Situação final		
Mensagem da minha narrativa		

- 1.2. Redige a tua narrativa. Não te esqueças de que os três contos deverão servir de argumentos para sustentar uma opinião, presente numa narrativa envolvente.
- 1.3. Revê agora a tua narrativa. Para tal deverás relê-lo e verificar os aspetos abaixo assinalados.
- 1.3.1. A minha narrativa integra três contos tradicionais.
- 1.3.2. Os contos são narrados pelas personagens da minha narrativa.
- 1.3.3. Os contos têm a função de reforçar argumentos.
- 1.3.4. A caracterização das personagens está em consonância com a moral/mensagem(ns) do texto.
- 1.3.5. A pontuação está correta.
- 1.3.6. Os tempos verbais são adequados.
- 1.3.7. Não há palavras repetidas muitas vezes.
- 1.3.8. Não há erros ortográficos.

A atividade acima permite introduzir o texto argumentativo uma vez que é solicitado aos alunos que escolham três contos e os insiram numa narrativa de tal modo que esses contos funcionem como uma forma de sustentar os argumentos visados na narrativa envolvente, à imagem e semelhança do conto lido em que as personagens validam os seus argumentos através dos contos.

O conto acima apresentado presta-se ainda a uma articulação com a aula de francês.

ATIVIDADE 5: INTERDISCIPLINARIDADE

Objetivo: promover a interdisciplinaridade.

1. Na aula de Português leste o texto “O brâmane sonhador”. Na aula de Francês vais ler “La laitière et le pot au lait” de Jean de la Fontaine.

1.1. Após a leitura, faz a comparação da moralidade presente nos dois textos.

LA LAITIERE & LE POT AU LAIT

Perrette, sur sa tête ayant un Pot au lait
Bien posé sur un coussinet,
Prétendait arriver sans encombre à la ville.
Légère et courte vêtue elle allait à grands pas;
Ayant mis ce jour-là pour être plus agile
Cotillon simple, et souliers plats.
Notre Laitière ainsi troussée
Comptait déjà dans sa pensée
Tout le prix de son lait, en employait l'argent,
Achetait un cent d'oeufs, faisait triple couvée;
La chose allait à bien par son soin diligent.
Il m'est, disait-elle, facile
D'élever des poulets autour de ma maison:
Le Renard sera bien habile,
S'il ne m'en laisse assez pour avoir un cochon.
Le porc à s'engraisser coûtera peu de son;
Il était quand je l'eus de grosseur raisonnable;
J'aurai le revendant de l'argent bel et bon;
Et qui m'empêchera de mettre en notre étable,
Vu le prix dont il est, une vache et son veau,
Que je verrai sauter au milieu du troupeau?
Perrette là-dessus saute aussi, transportée.
Le lait tombe; adieu veau, vache, cochon, couvée;
La Dame de ces biens, quittant d'un oeil marri
Sa fortune ainsi répandue,
Va s'excuser à son mari
En grand danger d'être battue.
Le récit en farce en fut fait;
On l'appela le Pot au lait.

Quel esprit ne bat la campagne?
 Qui ne fait châteaux en Espagne?
 Picrochole, Pyrrhus, la Laitière, enfin tous,
 Autant les sages que les fous?
 Chacun songe en veillant, il n'est rien de plus doux:
 Une flatteuse erreur emporte alors nos âmes:
 Tout le bien du monde est à nous,
 Tous les honneurs, toutes les femmes.
 Quand je suis seul, je fais au plus brave un défi;
 Je m'écarte, je vais détrôner le Sophi;
 On m'élit Roi, mon peuple m'aime;
 Les diadèmes vont sur ma tête pleuvant:
 Quelque accident fait-il que je rentre en moi-même
 Je suis gros Jean comme devant.

“La laitère et le pot au lait” In La Fontaine, J. *Fables Choies mises en vers*. 1668-1694. Éditions Barbin & Thierry URL:
https://fr.wikisource.org/wiki/Fables_de_La_Fontaine_%28C3%A9dition_originale%29 (texto adaptado; ultimo acesso a
 12-03-16).

Através desta atividade os alunos poderão concluir que a moralidade, no texto francês, está em consonância com o espírito da época em que La Fontaine vive, na qual o deslumbramento da corte de Luis XIV ofuscava tudo e todos, sábios e loucos (“tant les sages comme les fous”) não havendo quem não sonhasse com riquezas, honra e popularidade. Este sonho, tão condenado no *Panchatantra*, é aqui incentivado, de tal modo que o próprio autor se identifica com essa “rêverie”: “Quand je suis seul, je fais au plus brave un défi”; “on m’élit Roi”. Em última instância, esta comparação comprova que é importante a contextualização para a compreensão de um texto e da mensagem que ele encerra.

3.3. “A cabra do brâmane” e “Os três mentirosos”

Os contos “A cabra do brâmane” e “Os três mentirosos” foram analisados na Parte II, Secção II, onde se verificou que apesar de a história ser a mesma, estes contos apresentam moralidades completamente diferentes. O conto “A cabra do brâmane” foi ainda apresentado na SD, mas apenas com o objetivo de estabelecer uma comparação entre dois contos. Este conto pode ainda ser rentabilizado na deteção das estratégias avaliativas presentes no texto, podendo ser uma mais-valia para introduzir o texto de opinião.

A atividade a seguir apresentada visa fazer discernir as estratégias avaliativas através das quais o narrador orienta a leitura de um texto. Ao texto inicial são retiradas marcas avaliativas (palavras ou expressões que caracterizam as personagens e as suas atitudes, expressões de que o narrador se serve para atribuir ao texto um tom jocoso, irónico, se for o caso, etc.). No final, é-lhes apresentado o texto inicial.

ATIVIDADE 1: PRODUÇÃO PARCIAL DE TEXTO

Objetivo: detetar as estratégias avaliativas para a construção da moralidade; perceber como se constrói uma opinião.

1. Ao conto “A cabra do brâmane” foram retiradas algumas palavras e/ou expressões. Completa os espaços com palavras tuas.

A CABRA DO BRÂMANE

Numa certa terra vivia um brâmane (1) que tinha a seu cargo a tarefa de cuidar de um templo.

Um dia, no mês de fevereiro, ele foi a outra aldeia ter com um fazendeiro (2) e disse:

– (3) Por favor, dá-me um animal (4).

O fazendeiro deu-lhe uma cabra gordinha, (5). Ele examinou-a, achou-a adequada, colocou-a ao ombro e partiu rapidamente para a sua cidade.

Ora na estrada, foi visto por três (6), (7). Espiando o brâmane, os três viram a criatura gorda ao seu ombro (8). Começaram a dizer uns aos outros:

– Ena! Que cabra tão gordinha! (9) Vamos enganá-lo e ficar com a cabra (10).

O primeiro (11), surgindo por um outro caminho, cruzou-se no caminho do brâmane, dirigiu-se ao homem religioso:

– Ó brâmane piedoso, por que estás a fazer uma coisa tão pouco convencional e tão ridícula? Estás a carregar um animal impuro, um cão, ao teu ombro! Acaso ignoras que quando tocas num cão, num galo, num carrasco, num jumento ou num camelo ficas desonrado?

Perante isto, o brâmane ficou (12) e disse:

– Estás cego, homem, estás a ver um cão em vez duma cabra?

– Ó brâmane – disse o (13) – não fique zangado. Vá para onde quiser.

O (14) homem continuou o seu caminho. Contudo, quando avançou mais um bocado, o segundo (15) cruzou-se no seu caminho e disse:

– Ai de mim, Santo Senhor, ai de mim! Ainda que um bezerro morto fosse um animal de estimação, não o deveria colocar ao ombro. Pois o provérbio diz: Não toques imprudentemente num homem ou num animal que se encontre sem vida; caso o faças, purifica-te com oferendas de leite ou com o jejum.

Então o brâmane (16):

– Estás cego, homem? Estás a chamar bezerro morto a uma cabra?

– Santo Senhor, (17)! Eu falei com ignorância. Faça o que entender.

Quando o brâmane caminhou mais um pouco através da floresta, o terceiro (18), mudando de roupa, cruzou-se no seu caminho e disse:

– Senhor, isto é muito inapropriado! Está a carregar um burro ao ombro. Contudo, segundo o provérbio, “Se tiveres de tocar num jumento, seja por ignorância ou por outra razão, deverás lavar a tua roupa e tomar banho para limpar as nódoas pecadoras.” Por isso, por favor, largue esta

coisa, antes que mais alguém o veja!

Concluindo que aquilo que carregava ao ombro era na realidade um duende com uma forma quadrúpede, o brâmane atirou a cabra para o chão. Os três (19) encontraram-se, pegaram na cabra e levaram avante o seu plano.

O brâmane voltou para casa, (20).

1.1. Qual achas que é a moral do conto?

1.2. Confronta o teu texto com o conto inicial:

Numa certa terra vivia um brâmane chamado Amigalhaço que tinha a seu cargo a tarefa de cuidar de um templo.

Um dia, no mês de fevereiro, ele foi a outra aldeia ter com um fazendeiro para lhe pedir um animal para um sacrifício religioso e disse:

– Eu gostaria de fazer uma oferenda no próximo dia de Lua Nova. Por favor, dá-me um animal que eu possa sacrificar.

O fazendeiro deu-lhe uma cabra gordinha, tal como se pedia nas Escrituras. Ele examinou-a, achou-a adequada, colocou-a ao ombro e partiu rapidamente para a sua cidade.

Ora na estrada, foi visto por três patifes cujos estômagos estavam colados às costas. Espiando o brâmane, os três viram a criatura gorda ao seu ombro e cobiçaram-na. Começaram a dizer uns aos outros:

– Ena! Que cabra tão gordinha! E nós aqui cheios de fome e de frio. Se ao menos pudéssemos comer essa criatura, podíamos regozijar neste tempo gelado. Vamos enganá-lo e ficar com a cabra para podermos defender-nos do frio e da fome.

O primeiro patife mudou de roupa e, surgindo por um outro caminho, cruzou-se no caminho do brâmane, dirigiu-se ao homem religioso:

– Ó brâmane piedoso, por que estás a fazer uma coisa tão pouco convencional e tão ridícula? Estás a carregar um animal impuro, um cão, ao teu ombro! Acaso ignoras que quando tocas num cão, num galo, num carrasco, num jumento ou num camelo ficas desonrado?

Perante isto, o brâmane ficou muito zangado e disse:

– Estás cego, homem, estás a ver um cão em vez duma cabra?

– Ó brâmane – disse o patife – não fique zangado. Vá para onde quiser.

O pobre do homem continuou o seu caminho. Contudo, quando avançou mais um bocado, o segundo patife cruzou-se no seu caminho e disse:

– Ai de mim, Santo Senhor, ai de mim! Ainda que um bezerro morto fosse um animal de estimação, não o deveria colocar ao ombro. Pois o provérbio diz: Não toques imprudentemente num homem ou num animal que se encontre sem vida; caso o faças, purifica-te com oferendas de leite ou com o jejum.

Então o brâmane vociferou:

– Estás cego, homem? Estás a chamar bezerro morto a uma cabra?

E o patife replicou:

– Santo Senhor, não se zangue! Eu falei com ignorância. Faça o que entender.

Quando o brâmane caminhou mais um pouco através da floresta, o terceiro patife, mudando de roupa, cruzou-se no seu caminho e disse:

– Senhor, isto é muito inapropriado! Está a carregar um burro ao ombro. Contudo, segundo o provérbio, “Se tiveres de tocar num jumento, seja por ignorância ou por outra razão, deverás lavar a tua roupa e tomar banho para limpar as nódoas pecadoras.” Por isso, por favor, largue esta coisa, antes que mais alguém o veja!

Concluindo que aquilo que carregava ao ombro era na realidade um duende com uma forma quadrúpede, o brâmane atirou a cabra para o chão. Os três patifes encontraram-se, pegaram na cabra e levaram avante o seu plano.

O brâmane voltou para casa, aterrorizado.

In Ryder, A. W. (trad.) 1925. *The Panchatantra*. USA: University of Chicago Press (texto traduzido e adaptado).

1.3. Qual achas que é, afinal, a moral do conto?

2. Lê o conto “Os três mentirosos”.

OS TRÊS MENTIROÇOS

Havia um brâmane (1). Ele conseguia viver à custa do pouco que ganhava atendendo os clientes. (2) certo dia, ele foi ter com um fazendeiro de uma aldeia vizinha. E expôs o seu problema.

O fazendeiro era um pouco avaro. Por isso não deu ao brâmane uma vaca. Mas deu-lhe uma cabra gordinha. O brâmane ficou felicíssimo.

Que seja uma cabra! (3) Ele deu a bênção ao fazendeiro e, levando a cabra, tomou o caminho de regresso para a aldeia.

(4)

Entretanto, por baixo de uma árvore encontravam-se três patifes a descansar. Eles viram o brâmane a levar a cabra. (5). Um deles disse:

"Que cabra tão gordinha! (6). Se conseguíssemos roubar esta cabra, (7)". Os outros dois aderiram à proposta do primeiro ladrão.

O brâmane nunca iria entregar a cabra a bem. Se lhe tirassem, o brâmane começaria a gritar. E se os camponeses, que trabalham nas imediações, ouvissem a gritaria, os ladrões teriam de fugir. Por isso pensaram numa estratégia de ficar com a cabra.

Dos três, havia um ladrão muito inteligente. Ele pensou numa estratégia. E disse aos outros dois. Os dois ficaram contentes. (8)

Por um outro caminho, os três passaram à frente do brâmane. Depois, um dos ladrões cruzou-se no caminho do brâmane. Assim que se aproximou do brâmane, esse ladrão disse:

"Santo Deus, sacerdote! Para onde é que leva este cão? Está doente?"

"Cão? Vês bem, ou quê? Isto é uma cabra, percebeste?", disse o brâmane.

"Sacerdote, eu só vejo um cão! O senhor é um brâmane e pega neste cão, isso fica-lhe mal. Mas faça como quiser " – dizendo isso, afastou-se.

O brâmane continuou o seu caminho e encontrou o segundo ladrão. Este tinha um aspeto de comerciante. Assim que viu o brâmane, sobressaltou-se e parou.

"Ora, ora, marajá! Para onde é que leva este cão ao colo? Pode tocar num cão? Não esteve a fumar ópio, pois não?"

O brâmane enfureceu-se.

"Irmão! Isto é uma cabra. Não é um cão, percebeu?"

O ladrão riu-se.

"Esteve mesmo a fumar ópio, está mais que visto. Algum dia um cão se transformaria numa cabra? Se calhar não vai acreditar em mim e não vai pôr o cão no chão."

(9), esse ladrão também se foi embora.

(10)

Mais adiante, apareceu o terceiro ladrão. Assim que viu o brâmane, desatou a rir alto.

"Ó brâmane! Estiveste a fumar ópio ou quê? Ou então fumaste haxixe! Para onde é que vais com esse cão ao ombro? Fica-te mal. Coloca-o no chão ou as pessoas deixarão de te respeitar.

Desta vez o brâmane assustou-se (11)

(12) Ele pegou na cabra, colocou-a no chão e, fechando os punhos, fugiu para a sua aldeia. Nem sequer respondeu ao terceiro ladrão.

Assim que o brâmane desapareceu da vista, os outros dois ladrões foram ao local. Os três ladrões pegaram na cabra e, (13), foram-se embora. (14)

2.1. Confronta o teu texto com o texto inicial:

OS TRÊS MENTIROÇOS

Havia um brâmane pobre. Ele conseguia viver à custa do pouco que ganhava atendendo os clientes. Mas a sua família era muito grande. Pais, quatro irmãs, mulher e três crianças. Por isso, por muito que ele se esforçasse, nunca conseguia alimentar devidamente a família. Já estava farto da sua miséria. Os filhos nem sequer tinham leite para beber, por isso a mulher gritava muito com ele. Assim, certo dia, ele foi ter com um fazendeiro de uma aldeia vizinha. E expôs o seu problema.

O fazendeiro era um pouco avarento. Por isso não deu ao brâmane uma vaca. Mas deu-lhe uma cabra gordinha. O brâmane ficou felicíssimo.

Que seja uma cabra! Pelo menos os meus filhos terão leite para beber! Ele deu a bênção ao fazendeiro e, levando a cabra, tomou o caminho de regresso para a aldeia.

No caminho pensou:

"Esta cabra é do fazendeiro. Deve ter tido uma vida confortável. Por isso não a devo fazer andar tanto." E pegou na cabra ao colo. Mas a cabra algum dia havia de gostar? Ela começou a tentar saltar do seu colo. Por isso o brâmane amarrou-lhe as duas patas da frente e as duas patas de trás com uma trepadeira. Depois colocou a cabra aos ombros e pôs-se a caminho.

Entretanto, por baixo de uma árvore encontravam-se três patifes a descansar. Eles viram o brâmane a levar a cabra. Os três sentiram-se tentados. Um deles disse:

"Que cabra tão gordinha! Há já tantos dias que não comemos bem. Se conseguíssemos roubar esta cabra, esta noite poderíamos fazer um banquete". Os outros dois aderiram à proposta do primeiro ladrão.

O brâmane nunca iria entregar a cabra a bem. Se lha tirassem, o brâmane começaria a gritar. E se os camponeses, que trabalham nas imediações, ouvissem a gritaria, os ladrões teriam de fugir. Por isso pensaram numa estratégia de ficar com a cabra.

Dos três, havia um ladrão muito inteligente. Ele pensou numa estratégia. E disse aos outros dois. Os dois ficaram contentes. E assim, os três ladrões prepararam-se para se apoderar da cabra do brâmane.

Por um outro caminho, os três passaram à frente do brâmane. Depois, um dos ladrões cruzou-se no caminho do brâmane. Assim que se aproximou do brâmane, esse ladrão disse:

"Santo Deus, sacerdote! Para onde é que leva este cão? Está doente?"

"Cão? Vês bem, ou quê? Isto é uma cabra, percebeste?", disse o brâmane.

"Sacerdote, eu só vejo um cão! O senhor é um brâmane e pega neste cão, isso fica-lhe mal. Mas faça como quiser " – dizendo isso, afastou-se.

O brâmane continuou o seu caminho e encontrou o segundo ladrão. Este tinha um aspeto de comerciante. Assim que viu o brâmane, sobressaltou-se e parou.

"Ora, ora, marajá! Para onde é que leva este cão ao colo? Pode tocar num cão? Não esteve a fumar ópio, pois não?"

O brâmane enfureceu-se.

"Irmão! Isto é uma cabra. Não é um cão, percebeu?"

O ladrão riu-se.

"Esteve mesmo a fumar ópio, está mais que visto. Algum dia um cão se transformaria numa cabra? Se calhar não vai acreditar em mim e não vai pôr o cão no chão."

Rindo-se, esse ladrão também se foi embora.

O brâmane pensou: "Se uma pessoa disser que é cão, pensamos que deve estar a gozar. Mas outra pessoa também diz a mesma coisa, então não será mesmo um cão?"

Ele tirou a cabra do ombro e viu que era de facto uma cabra. O brâmane ficou mais calmo. Tornou a colocar a cabra ao ombro e recomeçou a andar.

Mais adiante, apareceu o terceiro ladrão. Assim que viu o brâmane, desatou a rir alto.

"Ó brâmane! Estiveste a fumar ópio ou quê? Ou então fumaste haxixe! Para onde é que vais com esse cão ao ombro? Fica-te mal. Coloca-o no chão ou as pessoas deixarão de te respeitar.

Desta vez o brâmane assustou-se. Começou a pensar:

"De certeza que isto não é uma cabra, mas parece um herbívoro". Ele pegou na cabra, colocou-a no chão e, fechando os punhos, fugiu para a sua aldeia. Nem sequer respondeu ao terceiro ladrão.

Assim que o brâmane desapareceu da vista, os outros dois ladrões foram ao local. Os três

ladrões pegaram na cabra e, rindo-se, foram-se embora.

“Ó jovens! Permaneçam longe dos ladrões. Nunca confiem no que eles dizem. Devem fazer sempre aquilo que acharem melhor”

In Nayak, J. N. (s.d.). (*Incalculável Herança da Cultura Sânscrita. As Histórias do Panchatantra*). Surat, Sáhityá Sangam, pp. 43-46 (texto traduzido e adaptado).

3. Identifica as marcas culturais neste texto.

Após a realização do primeiro exercício, os alunos facilmente chegarão à conclusão de que não é por acaso que sentimos mais compaixão por determinada personagem e menos por outra. Trata-se, na realidade, do efeito criado em nós pelo narrador, o qual orienta a nossa leitura através de estratégias específicas que se traduzem em adjetivos, advérbios ou outras expressões que, normalmente, desempenham o papel de modificadores.

Relativamente à moral pouco pedagógica neste conto (o facto de estarmos perante uma situação em que o brâmane apenas necessita da cabra para o sacrifício religioso, enquanto os patifes têm o “estômago colado às costas”, parece incentivar o roubo, desde que seja por uma boa causa), importa ainda sensibilizá-los relativamente ao contexto em que surge o conto (no Livro III do *Panchatantra*, este conto surge na sequência de uma desavença entre os corvos e os mochos e, com base no conto, o conselheiro do rei dos corvos refere o modo de atacar o inimigo, confundindo-o).

Dever-se-á ainda chamar a atenção para o facto de a leitura de “Os três mentirosos” não oferecer dúvidas relativamente à moral, até porque esta surge destacada no final do conto e todos os elementos apontam para a pobreza e ingenuidade do brâmane, para quem a cabra representa uma forma de suprir as necessidades básicas.

No que diz respeito às marcas culturais, importa chamar a atenção para a própria figura do brâmane e para a questão do cão (tocar no cão é considerado “impuro” na cultura em causa, o que nos provoca alguma estranheza, numa sociedade em que o cão é considerado o melhor amigo do homem).

Em níveis mais elementares, este exercício poderá ser trabalhado através do conto que se segue.

ATIVIDADE ALTERNATIVA: PRODUÇÃO PARCIAL DE TEXTUAL

Objetivo: detetar as estratégias avaliativas para a construção da moralidade; perceber como se constrói uma opinião.

Ao conto que vais ler a seguir, foram retiradas algumas marcas textuais que sugerem a moralidade. A tua tarefa é preencher os espaços com as palavras e expressões apresentadas.

O SONHO DO BRÂMANE

Um brâmane, (1), e um porteiro, (2), eram amigos.

Um dia o brâmane teve um sonho. Sonhou que pediu cem rupias emprestadas ao amigo. De manhã, quando abriu os olhos, (3). E falou do sonho a todos os amigos. A notícia espalhou-se e chegou aos ouvidos do porteiro.

Este, (4), começou a dizer ao brâmane:

- Preciso hoje mesmo das cem rupias que me pediste emprestadas.

Como o sacerdote não tinha dinheiro para pagar ao porteiro, os dois foram ter com um juiz. Este ouviu-os com atenção, mas não conseguiu decidir nada porque o próprio brâmane aceitava que tinha pedido cem rupias emprestadas em sonhos.

O juiz remeteu o caso para apreciação do rei. Este meditou muito sobre esse assunto, mas não conseguiu pensar em nada que pudesse solucionar o caso.

Desesperado, o rei chamou Birbal e contou-lhe o que se passava.

Birbal comprou logo um enorme espelho, e colocou cem rupias de tal forma que apenas se visse o reflexo delas no espelho. Chamando o porteiro, disse-lhe:

- Eis as tuas 100 rupias, leva-as.

O porteiro (5) e perguntou:

- Como é que vou levar essas rupias? Isto é o reflexo das rupias!

Birbal replicou logo:

- O brâmane também te pediu o dinheiro no seu sonho. Isso também é uma espécie de reflexo. Então, porque é que tu pedes rupias verdadeiras?"

O porteiro baixou a cabeça e preparava-se para se retirar, quando Birbal lhe disse:

- Tu importunaste um brâmane (6). Perturbaste o trabalho dele. Por isso vais ter de pagar cem rupias de multa. Se não pagares a multa, serás punido com cem pauladas.

Para não ser punido, o porteiro preferiu pagar a multa. Birbal entregou essas cem rupias ao brâmane pobre e este foi para casa todo contente. (7)

Vocabulário:

Grão-vizir – primeiro-ministro no Império Otomano.

Rupia – moeda indiana

pobre e ingénuo pobre e honesto como era muito interesseiro e cobiçoso muito maroto quis
saber se o sonho tinha sido um bom ou um mau agoiro ficou muito surpreendido

Os que ouviram falar da resolução de Birbal, começaram a elogiar a sua inteligência. O rei ficou completamente admirado com a inteligência do seu grão-vizir.

Confronta, agora, o teu texto com o conto inicial.

O SONHO DO BRÂMANE

Um brâmane, **pobre e ingénuo**, e um porteiro, **muito maroto**, eram amigos.

Um dia o brâmane teve um sonho. Sonhou que pediu cem rupias emprestadas ao amigo.

De manhã, quando abriu os olhos, quis saber se o sonho tinha sido um bom ou um mau agouro. E falou do sonho a todos os amigos. A notícia espalhou-se e chegou aos ouvidos do porteiro.

Este, **como era muito interessado e cobiçoso**, começou a dizer ao brâmane:

- Preciso hoje mesmo das cem rupias que me pediste emprestadas.

Como o sacerdote não tinha dinheiro para pagar ao porteiro, os dois foram ter com um juiz. Este ouviu-os com atenção, mas não conseguiu decidir nada porque o próprio brâmane aceitava que tinha pedido cem rupias emprestadas em sonhos.

O juiz remeteu o caso para apreciação do rei. Este meditou muito sobre esse assunto, mas não conseguiu pensar em nada que pudesse solucionar o caso.

Desesperado, o rei chamou Birbal e contou-lhe o que se passava.

Birbal comprou logo um enorme espelho, e colocou cem rupias de tal forma que apenas se visse o reflexo delas no espelho. Chamando o porteiro, disse-lhe:

- Eis as tuas 100 rupias, leva-as.

O porteiro **ficou muito surpreendido** e perguntou:

- Como é que vou levar essas rupias? Isto é o reflexo das rupias!

Birbal replicou logo:

- O brâmane também te pediu o dinheiro no seu sonho. Isso também é uma espécie de reflexo. Então, porque é que tu pedes rupias verdadeiras?"

O porteiro **baixou a cabeça** e preparava-se para se retirar, quando Birbal lhe disse:

- Tu importunaste um brâmane **pobre e honesto**. Perturbaste o trabalho dele. Por isso vais ter de pagar cem rupias de multa. Se não pagares a multa, serás punido com cem pauladas.

Para não ser punido, o porteiro preferiu pagar a multa. Birbal entregou essas cem rupias ao brâmane pobre e este foi para casa todo contente. **Os que ouviram falar da resolução de Birbal, começaram a elogiar a sua inteligência. O rei ficou completamente admirado com a inteligência do seu grão-vizir.**

In Nirmal, R. (s.d). *135 Histórias de Akbar-Birbal para Dar Conhecimento às Crianças, Divertindo-as*. Ahmedabad, Gaitri Publication, pp. 15-18

No caso deste conto, dever-se-á chamar a atenção dos alunos para as palavras e expressões retiradas que referem a moral implícita. Relativamente à última frase, funciona como uma moral do conto, uma vez que faz a articulação entre o que foi narrado e o contexto da narração.

Após estes exercícios, é importante referir que são palavras ou expressões como estas (adjetivos, advérbios, nominalizações ou outras expressões) que são responsáveis pela assunção de uma posição crítica num texto. A título exemplificativo, pode ser mostrado aos alunos um artigo de opinião, no qual estejam sublinhadas palavras ou expressões responsáveis pela opinião veiculada.

As atividades acima apresentadas estão longe de ser exaustivas. Pretendeu-se apenas dar uma ideia da forma de rentabilizar estes contos tradicionais multiculturais, que se prestam a um trabalho mais integrado, contextualizado e rico do ponto de vista da moralidade e da exploração de características culturais. Além disso, pretendeu-se ainda demonstrar que os contos do *Panchatantra*, devido ao facto de se encontrarem integrados em longos contos envolventes, estando encaixados em sequências dialogais e servindo de argumentos para pontos de vista divergentes, prestam-se a ser utilizados na aula de Português para a leção de vários conteúdos programáticos.

NOTA CONCLUSIVA

O objetivo do presente trabalho foi estudar as formas de textualização da moralidade em contos tradicionais multiculturais e nos contos tradicionais em geral, bem como incentivar a utilização deste género textual na aula de Português, para o desenvolvimento de competências textuais dos discentes, não apenas ao nível da produção de textos narrativos, como ainda ao nível do texto argumentativo/de opinião, entre outros, e ainda no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

A concretização destes objetivos teve como base o estudo de Adam (1992, 2011b) sobre os protótipos textuais, bem como a perspetiva de Morais (2010) no que toca a análise das estratégias avaliativas. Para se definir o objeto de análise, foi apresentada a noção de género textual e delimitado o conceito de *conto tradicional multicultural*, o qual norteia todo o trabalho de análise realizado, bem como a aplicação didática daí decorrente. Relativamente à aplicação didática, foram tidos em conta os pressupostos teóricos relativos ao Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart 1997, 2008; Coutinho 2003, 2007; Dolz, J., M. Noverraz & B. Schneuwly, 2004), designadamente no que diz respeito à noção de género textual e aplicação de sequências didáticas.

Partindo dos acima referidos pressupostos teóricos, foi feita uma análise do *Panchatantra*, obra emblemática da tradição indiana, que integra 87 contos tradicionais, tendo o *corpus* de trabalho sido escolhido não apenas por se tratar de uma obra pouco conhecida entre nós, como ainda por se reger por um objetivo didático. A análise pretendeu dar uma perspetiva geral do *Panchatantra* do ponto de vista das suas características contextuais e organizacionais, tendo sido referido o modo pelo qual a moralidade é aí construída. Para melhor observar a forma pela qual a moralidade se traduz nesta obra, foi também feito, na segunda secção da segunda parte, um estudo comparativo de dois contos tradicionais (multiculturais) inseridos no *Panchatantra* com contos tradicionais inscritos em outras culturas/regiões/línguas, a saber dois contos gujarati, um conto português, um conto budista e um conto esópico (versão de Braga 1994b). A análise efetuada foi posta ao serviço da didática de Português, tendo este contributo sido utilizado no trabalho efetuado junto de professores, em contexto de formação docente, e de alunos, através da conceção e

aplicação de uma sequência didática (SD) elaborada com base no programa de trabalhos do ISD, nomeadamente os dispositivos didáticos relacionados com o Ensino da Língua. Foram ainda propostas atividades didáticas, as quais não se regem por uma SD – trata-se de atividades passíveis de ser desenvolvidas a partir de três contos do *Panchatantra*, tomados a título de exemplo. Ainda que não se encontrem enquadradas numa SD, estas atividades podem constituir oficinas de uma SD, podendo ser utilizadas consoante as necessidades do professor, de acordo com o domínio que se pretenda desenvolver e com o perfil do público-alvo.

A análise do *Panchatantra* revelou que se trata de uma obra milenar atribuída a Vishnu Sharma, personagem referida na Introdução e cujo objetivo é o de educar os filhos de um rei. Relativamente à organização textual, verificou-se que a obra é composta por cinco Livros, integrando, cada um deles, um conto envolvente, dentro do qual se inserem os contos tradicionais. Comprovou-se ainda que embora o *Panchatantra* seja conhecido como um conjunto de contos tradicionais, estamos, na realidade, perante um texto que ultrapassa o domínio da narratividade, uma vez que os contos se encontram integrados em sequências dialogais, as quais incluem ainda comentários em forma versificada e asserções com valor genérico. Esta, aliás, foi uma das razões pela qual a análise incidu sobre várias perspetivas, tendo sido canalizados domínios teóricos associados a autores diferentes, que se complementam.

Esta análise permitiu concluir que a obra analisada é um tratado de boa conduta, cujo conteúdo temático incide sobre questões variadas, tais como os malefícios da traição (Livro I), a importância da amizade (Livro II), estratégias de guerra, assuntos de governação e procedimentos para fazer face a um inimigo (Livro III), versando ainda sobre as consequências da traição (Livro IV) e dos atos irrefletidos/impulsivos (Livro V). Nos vários contos que compõem a obra, estruturados em forma de encaixe, a narração é assumida, sucessivamente, quer pelas personagens dos contos envolventes, quer pelas que se encontram nos contos encaixados.

A construção da moralidade é um dos objetivos primordiais do *Panchatantra*, o que, aliás, é claramente anunciado desde a sua Introdução, podendo a sua textualização ser feita de forma explícita ou implícita. No caso da moral explícita e

assumida, o narrador recorre à focalização, destacando-a textualmente através de segmentos textuais com características paremiológicas, geralmente em verso, que se encontram destacados quer no início, quer no final dos contos, quer inseridos no meio deles. Deste modo, são as próprias personagens que destacam a moralidade, de forma explícita e demarcada, servindo-se dela para admoestar e/ou aconselhar. Utilizam, para esse fim, expressões com valor axiológico recorrendo a estratégias de generalização, de criação de situações hipotéticas, ou ainda a expressões exortativas/injuntivas. Surgem, deste modo, longos contextos dialogais com características argumentativas, o que faz com que, por vezes, encontremos duas personagens em confronto a apresentar a *mesma* moral, cada uma defendendo, contudo, o seu ponto de vista/os seus interesses. Os contos criam, assim, um efeito argumentativo, uma vez que as vozes das personagens em oposição validam, cada uma, a sua posição/opinião com recurso a esses mesmos contos, os quais funcionam como *parábolas*, pois servem de suporte aos vários pontos de vista que as diferentes personagens sustentam.

O facto de surgirem personagens em oposição a defender posições divergentes, mas com recurso a uma mesma moral, poderá levar a pensar que a moralidade, no *Panchatantra*, nem sempre serve os valores axiológicos instituídos, até porque muitas vezes se fica surpreendido com a crueldade e a imoralidade patente em alguns contos. Alguns autores como Edgerton (1924) consideram mesmo que o *Panchatantra* contém um traço maquiavélico, dado o facto de a moralidade presente na obra aparentar ser perversa:

“Most of the stories remain true to the key-note of the book, its Machiavellian character; they are generally unmoral, and at times positively immoral, in the political lessons they inculcate.”

Edgerton 1924:5

Isto vai contra a perspetiva de estudiosos como Ryder (1925) e Olivelle (2000), cujos escritos referem este livro enquanto uma obra *niti-shastra*, um livro que ensina a viver de uma forma sábia, conforme foi referido.

Para esclarecer esta situação, não nos podemos cingir à análise destes contos, que parecem ser imorais, devendo alargar a investigação, tal como preconizado pelo

ISD, ao contexto em que eles surgem. Verificamos, assim, que a própria introdução ao texto constrói um contexto de produção, ainda que fictício, o qual estabelece o objetivo da obra, apontando para um modo de vida harmonioso, que não compactua com o maquiavelismo referido por Edgerton (1924). Além disso, não nos podemos esquecer de que esta obra é atribuída a Vishnu Sharma, que nos é apresentado como sendo um brâmane, ou seja um indivíduo da casta mais alta hindu, geralmente associado à religiosidade e ao saber. Acrescenta-se ainda que este homem religioso é um octogenário, o que lhe dá alguma autoridade e seriedade. Sendo, portanto, toda a obra da responsabilidade de um brâmane idoso, a sua intenção nunca poderia ser maquiavélica. Além disso, tratando-se de um octogenário, as suas exortações, ainda que feitas através de contos por vezes cruéis, não podem querer significar que se deve adotar esses comportamentos. Note-se ainda que os narratários são pessoas da nobreza, filhos de um rei que se encontra preocupado com a educação dos príncipes. A própria situação de comunicação é a de ensinamento e educação de jovens – o rei pede ao brâmane que eduque os filhos, que os torne inteligentes. Daí que não se pode entender esta obra como sendo maquiavélica, já que, se dúvidas restam relativamente à moral, a introdução da obra dissipa qualquer equívoco.

Face ao exposto, estes contos aparentemente cruéis devem ser entendidos como sendo contos que ensinam, essencialmente, a pessoa a *defender-se* e através dos quais se alerta o indivíduo para se precaver da maldade de pessoas com condutas semelhantes às de algumas personagens maquiavélicas. Pode-se, então, dizer que a construção da moralidade assenta efetivamente em valores axiológicos universalmente instituídos, ainda que aparentemente nos pareça estarmos perante um conjunto maquiavélico de contos imorais.

A análise textual incidiu ainda sobre a comparação de dois contos do *Panchatantra* com contos tradicionais inscritos em outras culturas/regiões. Esta análise permitiu refletir sobre as estratégias através das quais diferentes culturas e diferentes línguas textualizam a avaliação/moral, num género textual específico como o conto tradicional multicultural. Permitiu ainda comprovar que, apesar de não ser essa a ideia que geralmente se tem deste género textual, o conto tradicional nem

sempre encerra uma lição de moral única e inquestionável, podendo-se verificar, num só texto, um confronto entre duas avaliações/lições de moral. Por outro lado, revelou também que, muitas vezes, uma versão diferente de um mesmo conto transmite uma mensagem que nada tem a ver com o conto que adapta/adopta e que diferentes épocas/línguas/culturas inscrevem a moral de formas, por vezes, completamente distintas. Demonstrou-se ainda que, tanto no *Panchatantra* como nos textos comparados, a construção da moral se processa em várias dimensões: numa dimensão textual/sequencial, através da focalização de segmentos textuais; numa dimensão interacional, através das várias vozes que se ouvem no texto; e numa dimensão configuracional, através de pequenas pistas que o enunciador dá ao enunciatário, ao recorrer à encenação de acontecimentos, à sua presentificação, a fraseologias de cariz hiperbólico, à adjetivação qualificativa nominalizada, ao discurso direto e/ou a expressões avaliativas e/ou de modificação, entre outros recursos.

Verificou-se, assim, que estes contos apresentam, por vezes, uma moral explícita – no caso do conto budista, em termos textuais/sequenciais, a mensagem transmitida encontra-se destacada no início e no final do conto; no caso dos contos em gujarati, ela surge destacada apenas no final; na fábula de Esopo, a moral é explicitada no final do conto, encontrando-se destacada por um travessão. Comprovou-se, ainda, a presença de uma moral implícita – a sua presença decorre das acima referidas estratégias que o narrador utiliza para fazer valer o seu ponto de vista, apresentando pequenos indícios que orientam a nossa leitura e que nos são fornecidos ao longo de todo o texto. Permitiu ainda concluir que tanto no *Panchatantra* como nos outros textos analisados, *coexistem várias moralidades* que se podem contradizer, sendo, por isso, necessário recorrer ao contexto para se entender a mensagem.

Com efeito, *a moral implícita nem sempre é assumida pelo narrador, contrariando, por vezes, a moral explicitada, construindo, deste modo, uma mensagem paralela que poderá ser oposta ou diferente daquela que parece mais evidente, tendo de ser depreendida através dos indícios que o narrador vai deixando ao longo do texto.* Assim, no conto do *Panchatantra* “A cabra do brâmane”, ainda que seja evidente que o roubo é condenado, uma leitura mais atenta permite concluir que o narrador

desculpabiliza, de certa forma, o ato de roubar, dadas as circunstâncias em que ocorre, pelo que a moral oscila entre a apologia e a condenação do engano. Contudo, a contextualização do conto, narrado num contexto bélico, justifica a antimoral, uma vez que o que está em causa não é o ato de roubar, mas a perspetiva pró-ativa do ataque ao inimigo, por forma a surpreendê-lo. Em “O crocodilo e o macaco”, a moralidade é inequívoca, indo no sentido da condenação da traição, alertando para a possível paga do bem com o mal. Contudo, existe ainda uma outra pista de leitura, a qual condena a mulher pelo facto de influenciar de forma negativa o seu marido. O conto budista, por sua vez, contém uma moralidade inequívoca, a que refere que a verdade e a determinação afugentam o inimigo, apresentando, porém, uma outra leitura, a que identifica personagens da vida real com personagens do conto. Relativamente aos contos indianos (gujarati), enquanto o primeiro, “Os três mentirosos”, é intransigente do ponto de vista moral, acabando por alterar um pouco a mensagem expressa no conto correspondente do *Panchatantra*, o segundo, “A raça humana não tem valor”, é mais crítico – sem deixar de condenar a traição, acaba por criticar a sociedade e o ser humano, que não é suficientemente atencioso para com os deficientes, abandonando os idosos.

A questão da moralidade é, pois, complexa, uma vez que, muitas vezes, uma leitura dos indícios deixados pelo narrador contraria a leitura superficial, tornando a mensagem ambígua. Contudo, em determinados textos (é o caso do conto “Os três mentirosos”), o narrador é intransigente e a mensagem que veicula encontra-se presente em todos os indícios deixados ao longo do texto.

A análise realizada esteve também na base da dinamização de ações de formação docente, bem como da conceção de outros materiais que podem ser trabalhados na aula. Este trabalho teve como objetivo a otimização de práticas escolares relativas à utilização do conto tradicional na aula de Português, não apenas no que toca as competências textuais previsíveis na aula de Português como também relativamente ao desenvolvimento pessoal e social do aluno.

A divulgação desta perspetiva de trabalho junto de docentes foi eficaz uma vez que as noções veiculadas foram, na maior parte das vezes, uma novidade para os

professores junto dos quais foram dinamizadas ações, tendo o trabalho de formação docente sido um pequeno contributo para fomentar um diálogo entre a investigação e a prática docente.

As atividades didáticas propostas envolveram, por sua vez, os domínios da oralidade e da escrita. Relativamente ao primeiro domínio, incidiram sobre a compreensão oral, a leitura expressiva e o debate de ideias. Relativamente ao segundo domínio, a partir da comparação de textos, foi fomentada uma reflexão acerca da ambiguidade da moral, tendo sido sugeridos exercícios de alteração de registo de texto, produção parcial de texto e produção textual (a partir da distinção das sequências textuais). Foram ainda sugeridas atividades promotoras da interdisciplinaridade e de pesquisa de informação. Quanto ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais decorre da articulação com o desenvolvimento de competências textuais, no âmbito da compreensão e da produção textual, oral e escrita.

A aplicação didática aqui efetuada comprova que é possível, através do conto tradicional multicultural, melhorar o desempenho escolar do discente ao nível das competências textuais, na organização de ideias e produção de textos narrativos, na organização do raciocínio lógico para a produção de textos argumentativos/de opinião, bem como na comparação de textos, favorecida pela análise de textos aparentemente semelhantes, mas com características culturalmente divergentes.

Assim, do ponto de vista do Ensino da Língua, este contributo foi profícuo por ter sido realizado trabalho de campo de uma forma menos habitual, através da criação de uma sequência didática cuja aplicação permitiu concluir que é possível fazer um trabalho com os alunos no sentido de melhorar as suas capacidades de escrita. Foi também proveitoso na medida em que foram criados materiais centrados em textos, não regidos por uma SD, podendo ser utilizados consoante as necessidades do professor e do público-alvo. Este trabalho permitiu ainda pensar em estratégias e atividades para trabalhar o conto tradicional *multicultural*, o qual tem vantagens acrescidas, tendo sido propostas atividades que poderão permitir aos alunos contactar com contos inéditos e trabalhar questões que ultrapassam o domínio da

narratividade/textualidade, designadamente a produção textual, oral e/ou escrita, relativa ao texto argumentativo, investindo também em temas relacionados com outros valores e outras culturas, realidades a que os alunos são alheios, bem como questões relativas à moralidade.

No que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e social, durante muito tempo, a leção do conto tradicional esteve associada ao ensino de valores axiológicos instituídos na sociedade, tendo a sua função, em Portugal, sido associada à transmissão de valores nacionais-socialistas. Atualmente, o interesse por este género textual reside sobretudo no seu carácter cultural, facto patente nas diretrizes da Unesco já referidas. A didatização aqui apresentada extrapola esta perspetiva, favorecendo a utilização do conto tradicional *multicultural*, género textual que não se cinge apenas ao contexto de um único povo, envolvendo mais do que uma cultura, permitindo apresentar aos alunos novas formas de ver o mundo, bem como outros usos e costumes, o que leva à aceitação e respeito pelo Outro, melhorando, deste modo, os seus modos de ser e de estar na sociedade, num momento em que tanto se fala, nas nossas escolas, sobre a intimidação dos mais frágeis (*bullying*), o racismo e a xenofobia.

Por tudo o que foi exposto, poder-se-á dizer que a análise aqui efetuada foi proveitosa, na medida em que permitiu chegar a duas conclusões relevantes – por um lado, relativamente à construção da moralidade no *Panchatantra* e em contos tradicionais multiculturais e, por outro, no que diz respeito ao contributo da análise para o Ensino da Língua.

A análise do *Panchatantra*, obra muito pouco conhecida na nossa sociedade, cujo legado chegou até nós através de contos tradicionais teve, antes de mais, interesse pelo facto de trazer mais perto de nós uma obra que se encontra longe no tempo e no espaço. Contudo, o trabalho de análise aqui realizado poderá ser alargado a outros marcos da literatura tradicional, já que ainda há muito a fazer neste domínio – referimo-nos ao estudo pormenorizado do conto tradicional multicultural, que não se deveria cingir apenas ao *Panchatantra*, mas abranger também outros grandes marcos da literatura tradicional oriental como o *Hitopadesha*, *Katha Sarit Sagara*, os contos

Jataka, e as *Mil e uma noites*, entre outros, já que estas obras são pouco conhecidas no meio ocidental, encontrando-se, de certa forma, presentes na literatura tradicional ocidental. Além disso, o trabalho de comparação de contos tradicionais orientais com os da Europa e da África também poderia ser vantajoso para compreendermos a nossa sociedade, numa altura em que vivemos numa aldeia global, em que não deveria haver segredos relativos às tradições e costumes dos vários povos.

Lista de esquemas, quadros e gráficos

Lista de esquemas

<i>Esquema 1 – Níveis ou planos da AD (Adam 2012)</i>	20
<i>Esquema 2 – Organização Textual (Adam 2011a)</i>	23
<i>Esquema 3 – Sequência explicativa (Adam 2011b)</i>	25
<i>Esquema 4 – Sequência argumentativa (Adam 2011b)</i>	31
<i>Esquema 5 – Sequência narrativa (Adam 1992)</i>	41
<i>Esquema 6 – Sequência narrativa (Adam 2011b)</i>	42
<i>Esquema 7 – Esquema completo da sequência narrativa (Adam 2011b)</i>	43
<i>Esquema 8 – Processo de encaixe no Panchatantra</i>	95
<i>Esquema 9 - Organização do Livro I</i>	100
<i>Esquema 10 - Organização do Livro II</i>	104
<i>Esquema 11 - Organização do Livro III</i>	106
<i>Esquema 12 - Organização do Livro IV</i>	108
<i>Esquema 13 - Organização do Livro V</i>	110
<i>Esquema 14 – Processo de encaixe no conto 2 (Livro V)</i>	110
<i>Esquema 15 – Esquema argumentativo 1</i>	130
<i>Esquema 16 – Esquema argumentativo 2</i>	131
<i>Esquema 17 – Esquema argumentativo 3</i>	132
<i>Esquema 18 – Esquema argumentativo 4</i>	133
<i>Esquema 19 – Esquema argumentativo 5</i>	134
<i>Esquema 20 - Esquema da Sequência Didática</i>	190

Lista de quadros

<i>Quadro 1 – Macro-operações subjacentes à descrição</i>	27
<i>Quadro 2 – As trinta e uma funções de Propp</i>	35
<i>Quadro 3 – Processo transformacional (Adam 2011b)</i>	40
<i>Quadro 4 – Estratégias avaliativas (Morais 2010)</i>	49
<i>Quadro 5 – Principais gêneros da narrativa tradicional</i>	66
<i>Quadro 6 – Principais diferenças entre as designações de Kathá e Kahani, Drishtānt, Upamā e Purāna</i>	70
<i>Quadro 7 – Características do gênero textual conto tradicional</i>	73
<i>Quadro 8 – Características do gênero textual conto tradicional multicultural</i>	75
<i>Quadro 9 - A Estrutura Interna da Introdução ao Panchatantra</i>	97
<i>Quadro 10 - Pn0-I (Estrofe introdutória do Livro I)</i>	98
<i>Quadro 11 - Conto Inicial do Livro I</i>	99
<i>Quadro 12 - Conto Envolvente do Livro I</i>	99
<i>Quadro 13 - Pn0-II (Estrofe introdutória do Livro II)</i>	101
<i>Quadro 14 - SN1-II (Primeira sequência narrativa do Livro II)</i>	102
<i>Quadro 15 - SN2-II (Segunda sequência narrativa do Livro II)</i>	102
<i>Quadro 16 - SN3-II (Terceira sequência narrativa do Livro II)</i>	102
<i>Quadro 17 - SN4-II (Quarta sequência narrativa do Livro II)</i>	103
<i>Quadro 18 - SN5-II (Quinta sequência narrativa do Livro II)</i>	103
<i>Quadro 19 - Pn0-III (Estrofe introdutória do Livro III)</i>	105
<i>Quadro 20 - Conto Envolvente do Livro III</i>	105
<i>Quadro 21 - Pn0-IV (Estrofe introdutória do Livro IV)</i>	107

<i>Quadro 22 - (Conto Envolvente do Livro IV)</i>	107
<i>Quadro 23 - Pn0-V (Estrofe introdutória do Livro V)</i>	108
<i>Quadro 24 - SN1-V (Primeira sequência narrativa do Livro V)</i>	109
<i>Quadro 25 - SN2-V (Segunda sequência narrativa do Livro V)</i>	109
<i>Quadro 26- C1-V (O mangusto)</i>	110
<i>Quadro 27 - Livro I: A perda de amigos</i>	120
<i>Quadro 28 - Livro II – A aquisição de amigos</i>	123
<i>Quadro 29 - Livro III – Corvos e mochos</i>	125
<i>Quadro 30 - Livro IV – A perda do adquirido</i>	126
<i>Quadro 31 - Livro V – Atos irrefletidos</i>	128
<i>Quadro 32 - A construção da moral nos três contos analisados (C1, C2 e C3)</i>	151
<i>Quadro 33 - A construção da moral nos quatro contos analisados (C4, C5, C6 e C7)</i>	169
<i>Quadro 34 – Ações de formação dinamizadas</i>	196
<i>Quadro 35 – Conteúdos da ação “Conto tradicional multicultural”</i>	197
<i>Quadro 36 – Conteúdos da ação “Conto tradicional multicultural - aprofundamento</i>	198
<i>Quadro 37 – Conteúdos da ação “O conto tradicional multicultural – II”</i>	199
<i>Quadro 38 – Conteúdos da ação “Textos narrativos: análise e construção de material didático”</i>	199

Lista de gráficos

<i>Gráfico 1 – Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos</i>	203
--	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Textos analisados/utilizados nas atividades didáticas:

Beck, B. E. F., Claus, J. P., Goswami, P. & Handoo, J. (eds). 1987. "Why the Ow Fruit Drops in March" (Assam). In *Folktales of India*. The University of Chicago Press, Chicago & London, 289-290.

Braga, T. 1994a (2ª ed.). "Dom Caio"; "A comadre Morte". In *Contos Tradicionais do Povo Português*. vol. I. Lisboa, Dom Quixote, 215-216; 251-252.

Braga, T. 1994b (3ª ed.). "Os quatro ribaldos", "A bilha de azeite", "Tejo, Douro e Guadiana", "O lobo e o grou" e "A panela de barro e a de cobre". In *Contos Tradicionais do Povo Português*. vol. II. Lisboa, Dom Quixote, 79-80; 99-100; 224; 275; 294.

Chalmers, R. (trad). 1895. "Vānarinda Jātaka" In *The Jataka or Stories of the Buddha's Former Births*. Cowell, E. B. (org). Vol. I. Cambridge, C.U.P., 142-143. URL : <https://ia801406.us.archive.org/20/items/jatakaorstoriesofb01cowe/jatakaorstoriesofb01cowe.pdf> (último acesso em 11- 04 -15).

La Fontaine, J. "La laitière et le pot au lait" In *Fables Choisies mises en vers*. 1668-1694. Éditions Barbin & Thierry URL: https://fr.wikisource.org/wiki/Fables_de_La_Fontaine_%28C3%A9dition_originale%29 (texto adaptado; ultimo acesso a 12-03-16).

Nayak, J. N. (s. d.) "Os três mentirosos"; "A raça humana não tem valor". In *Área Sanskruti nê Amulya Wársô Panchatantra Kathá (Incalculável Herança da Cultura Sânscrita. As Histórias do Panchatantra)*. Surat, Sáhityá Sangam, 43-46; 186-191.

Nirmal, R. (s.d.) "O sonho do brâmane". In *Báarakô nê Gnáne Sáthê Gammat Ápti Akbar-Birbal ni 135 Wátô (135 Histórias de Akbar-Bribal para Dar Conhecimento às Crianças, Divertindo-as)*. Ahmedabad, Gaitri Publication, pp. 15-18.

Niyamak, N. C. H. S. 1980. "O peixe e o cisne". In *Gujerati Bál Wáchan Mára, Dhôran-2* (Livro de Leitura de Gujarati para Crianças, nível-2), Ahmedabad, Gujerat Rajya Shára Páthya Pushtak Mandar, 31-34.

Ryder, A. W. 1925 (trad). *The Panchatantra*. USA, University of Chicago Press.

2. Referências bibliográficas/bibliografia consultada:

Aarne, A. & Thompson, S. 1987, *The Types of the Folktale. A Classification and Bibliography*. Helsinki, Academia Scientiarum Fennica.

Adam, J.-M. [1984]1999. *Le récit*. Paris: PUF.

Adam, J.-M. 1985. *Le texte narratif, précis d'analyse textuelle. Avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris, Nathan.

Adam, J.-M. 1987. "Types de Séquences textuelles élémentaires". In *Pratiques*, 56. Metz, 54-79.

Adam, J.-M. 1990. *Éléments de linguistique textuelle*. Liège: Pierre Mardaga.

Adam, J.-M. 1992. *Les textes : types et prototypes. Récit, Description, Argumentation, Explication et Dialogue*. Paris, Nathan.

Adam, J.-M. 1997. "Genres, textes, discours: pour une reconception du concept de genre". In *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75, 665-681.

Adam, J.-M. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan.

Adam, J.-M. 2002. « Plan de Texte ». In Charaudeau, P. et Maingueneau, D. *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris, Seuil, 433-434.

Adam, J.-M. 2005. « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion « dépassée » ? In *Recherches*, 42. Septentrion, 11-23.

Adam, J.-M. 2008. *Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo, Cortez Editora.

Adam, J.-M. 2010. *L'analyse textuelle des discours. Entre grammaires de texte et analyse du discours*. Conférence donnée à Lyon, le 4 juin 2010, dans le cadre d'une journée d'hommage à Patrick Chareaudeau. URL : <http://www.unil.ch/files/live//sites/fra/files/shared/ATD.pdf> (último acesso em 6 de julho de 2015).

Adam, J.-M. 2010a. «L'émergence de la linguistique textuelle en France (1975-2010). Parcours bibliographique en 100 titres». Conférence donnée à l'ENS de St. Cloud In *Verbum*.

Adam, J.-M. 2011a. *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris, Armand Colin, coll. Cursus (3ème édition revue et complétée).

Adam, J.-M. 2011b. *Les textes : types et prototypes*, Paris, Armand Colin (3ème édition).

Adam, J.-M. 2011c. *Genres de récits : Narrativité et généricité des textes*. Louvain-la-Neuve, Editions Academia.

Adam, J.-M. 2012. «Analyse textuelle des discours: niveaux ou plans d'analyse » in *Filologia e linguística portuguesa*. n. 14(2), 191-202. URL : <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP14-2/Adam.pdf> (último acesso em 07-08-2013).

Adam, J.-M. 2015. « Introduction aux problèmes du texte ». In Adam, J.-M. 2015 (Dir). *Faire texte. Frontières textuelles et opérations de textualisation*. Besançon, France, Presses universitaires de Franche-Comté.

Adam, J.-M. & Phillippe, G. 2015. « Continuité et textualité ». In Adam, J.-M. 2015 (Dir). *Faire texte. Frontières textuelles et opérations de textualisation*. Besançon, France, Presses universitaires de Franche-Comté.

Adam, J.-M (s/d). *The narrative sequence: history of a concept*. URL: http://www.unil.ch/webdav/site/fra/shared/The_narrative_sequence.pdf (último acesso em 30-07-13).

Adam, J.-M. & Heidmann, U. 2004. «Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et Grimm) » in Bouquet, S. (org.) mars 2004. *Langages*, 153, *Les genres de la parole*. Paris, Armand Colin.

Adam, J.-M. & Heidmann, U. 2010. *Textualité et intertextualité des contes: Perrault, Apulée, La Fontaine, Lhéritier*. Paris, Garnier.

Adam, J.-M., Heidmann, U. & Maingueneau, D. 2010. (org. Rodrigues, M. G. S. et al.) *Análises Textuais e Discursivas : Metodologia e Aplicações*. S. Paulo, Cortez Editora.

Adam, J.-M. & Revaz, A. [1996]1997. *A Análise da Narrativa*. Lisboa, Gradiva.

Aguiar e Silva, V. M. 2000. *Teoria da Literatura*. Vol I. Coimbra, Almedina.

Alcoforado, D. F. X. 1985. "O conto Popular". In Vasconcellos, J. L. (org.). *Revista Lusitana, Nova Série*, 6. Lisboa, INIC, 61-79.

Amore, R. C. & L. D. Shinn. 1981. *Lustful Maidens and Ascetic Kings: Buddhist and Hindu Stories of Life*. New York, Oxford University Press.

Anālayo, B. 2012. "Canonical Jātaka Tales in Comparative Perspective – The Evolution of Tales of the Buddha's Past Lives". In *Fuyan Buddhist Studies*, No. 7. Hsinchu: Fuyan Buddhist Institute. 75-100. URL: <https://www.buddhismuskunde.uni-hamburg.de/pdf/5-personen/analayo/canonical-jatakas.PDF> (última consulta a 02-04-16).

Anderson, G. 2000. *Fairytale in the ancient world*. London, UK, Routledge.

Andor, J. 1989. "Strategies, Tactis and Realistic Methods of Text Analysis". In *Connexity and Coherence. Analysis of Text and Discourse*, Berlin, New York, Walter de Gruyter. 28-35.

Andrade, M. 1928. *Mucanaíma*. Arca Literária (direitos autorais do domínio público). URL: <http://download.baixatudo.globo.com/docs/Macunaima.pdf>

Anscombre, J.-C. et al. 2005. *Análise do Discurso*, Lisboa, Hugin, CLUNL.

Ariès, Ph. [1960]1975. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, Éditions du Seuil.

Aristóteles. 1858. *Poétique d'Aristote*. Tradução e notas de J. Barthélemy Saint-Hilaire. Paris, Librairie Philosophique de Ladrangue. URL: http://books.google.fr/books?id=F-CrFAR4VYC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (último acesso em 05-05-15).

Ataíde de Olivera, F. X. [1900]2002. *Contos Tradicionais do Algarve*, vol I. Lisboa, Vega.

Ataíde de Olivera, F. X. [1905]2002. *Contos Tradicionais do Algarve*, vol II. Lisboa, Vega.

Auchlin, A. 1988. "Dialogue et stratégies: propositions pour une analyse dynamique de la conversation". In COSNIER, J., et al. (Dir.). *Échanges sur la conversation*. Paris, Éditions du CNRS, 33-43.

Auchlin, A. 1990. "Analyse du discours et bonheur conversationnel". In *Cahiers de Linguistique Française*, 11. *Marquage Linguistique, Inférence et Interprétation dans le Discours* (Actes du 4. Colloque de Pragmatique de Genève 16-18 octobre 1989). Genève, Université de Genève, 311-328.

Auricchio, A. et al. 1992. "La poliphonie des discours argumentatifs: propositions didactiques". In *Pratiques* 73, Mars 1992. Paris, Cresef, 7-50.

Austin, J. L. 1962. *How to do Things With Words*. London, Oxford University Press.

Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.

Bange, P. 1983. "Pragmatique et littérature". In *Logique, argumentation, conversation* (Actes du Colloque de Pragmatique, Fribourg, 1981), Berne, Francfort, Peter Lang, 145-165.

Baroni, R. 2004. "Tension narrative, curiosité et suspense: les deux niveaux de la séquence narrative". Conférence au CRAL: *La narratologie aujourd'hui*. URL: <http://www.vox-poetica.org/t/lna/baronilna.html> (última consulta a 02- 12-2014).

Barthes, R. et al. 1966. "Introduction à l'analyse structurale des récits". In *Communications*, 8, 1966. *Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit*, Paris, Seuil, 1-27.

Barthes, R. et al. 1976. *Análise Estrutural da Narrativa. Pesquisas semiológicas*, Lisboa, Vozes.

Barthes, R. & Marty, E. 1987. "Oral/Escrito". In *Enciclopédia Einaudi*, vol. 11. Lisboa, INCM.

Bastos, Maria de Fátima. 2003. *Conto maravilhoso, a palavra esquecida; conto maravilhoso: um novo paradigma educacional?* Dissertação de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa.

Bazerman, C. 2009. "Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn". In Bazerman, C., Bonini, A. & Figueiredo, D. (eds.). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. URL: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>

Beaugrande, R. & W. Dressler. 1981. *Introduction to text linguistics*. London/New York, Longman.

Bernstein, B. 1996. "Pedagogical Discours: a sociological analysis". In Pedro, E. R. *Discourse analysis. Proceedings of the 1st International Conference on Discourse Analysis. University of Lisbon, Portugal*. June 17-19, 1996 . 11-26. Lisboa, Edições Colibri – APL, 11-26.

Bettelheim, B. [1975]1999. *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa, Bertrand Editora.

- Borel, M.-J.** 1981. "L'explication dans l'argumentation. Approche sémiologique." In *Langue Française. Argumentation et énonciation*. Bouacha, A. A. et al. (dir.) Paris, Larousse, 20-38.
- Borel, M.-J.** 1987. "Discours descriptif et référence". In *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, 53. Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 77-89.
- Borel, M.-J.** 1990. "Logique et interaction" in Berrendonner, A. et al. *L'interaction communicative*. Paris, Peter Lang, 89-108.
- Braga, T.** 1986. *O Povo Português nos Seus Costumes, Crenças e Tradições*. vol. II. Lisboa, Dom Quixote.
- Braga, T.** 1994a (2^a ed.). *Contos Tradicionais do Povo Português*. vol. I. Lisboa, Dom Quixote.
- Braga, T.** 1994b (3^a ed.). *Contos Tradicionais do Povo Português*. vol. II. Lisboa, Dom Quixote.
- Bremond, C.** 1966. "La logique des possibles narratifs". In *Communications*, 8. *Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit*. Paris, Seuil, 60-76.
- Bremond, C.** 1973. *Logique du récit*. Paris, Seuil.
- Bres, J.** 1994. *La Narrativité*. Louvain-La-Neuve, Éditions Duculot.
- Bronckart, J.-P.** 1997. *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme sociodiscursif*. Paris, Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P.** 1999. "De la didactique des langues à la didactique de la littérature". In *Voyages dans un espace multidimensionnel*. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain, 6, 71-89. Genève, SRED.
- Bronckart, J.-P.** 2004. « Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ». In: Bronckart, J.-P ; Groupe LAF (orgs). *Agir et discours en*

situations de travail. Genève, *Cahiers de la section des Sciences de l'Education*, n. 103, 11-144.

Bronckart, J.-P. 2004a. « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. » In *Langages*, nº 153, Les genres de la parole, 98-108. URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_2004_num_38_153_938 (último acesso em 22-07-14).

Bronckart, J.-P. 2005. “Les différentes facettes de l’interactionnisme sociodiscursif”. In *Caleidoscópio*, Vol. 3, n. 3, 149-159.

Bronckart, J.-P. 2005a. “Os géneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento”. In F. Menendez (Org.), *Análise do Discurso*, 37-79. Lisboa, CLUNL/Hugin.

Bronckart, J.-P. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (A. R. Machado & M. L. Matêncio orgs.). Campinas, Mercado das Letras.

Bronckart, J.-P. 2006a. « Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. » *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL* Vol. 4, n. 6, março de 2006. (trad. de C. R. Haag e G. A. Othéro. URL: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf (último acesso em 22-07-14).

Bronckart, J.-P. 2007. « Las teorías científicas ante los problemas formativos. Contribucion al debate: Qué teorías necesitamos en educación? ». *Cultura y Educación*. 2007. vol. 19, no. 3, 219-226 URL : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37293> (último acesso em 04-12-15).

Bronckart, J.-P. 2008. « Genre de textes, types de discours et “degrés” de langue ». In *Texto!* Janvier, vol. XIII, nº 1. URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86> (último acesso em 10-07-14).

Bronckart, J.-P. 2009. « Apprentissage et développement dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif ». In *eJRIEPS - e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, 2009, no. 18, 5-23.

Bronckart, J.-P. 2014. Programme doctoral KRUse - Knowledge, Representation and Use (PPT). Université Nouvelle de Lisbonne. 7-11 juillet 2014.

Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (eds). 2005. "Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues". In *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Lille, Presses Universitaires du Septentrion.

Bronckart, J.-P. & Bulea, E. 2005a. "La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière" in J. M. Barbier & M. Durand (org.). *Sujet, activité, environnement : approches, problèmes, outils*,. Paris, PUF.

Bronckart, J.-P. & I. Plazaola-Giger, I. 1998. "La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice". In *Pratiques* 97/98, 35-58.

Cahdli, El Mostafa. 1997. *Le Conte Populaire dans le pourtour de la Méditerranée*. France, Edisud.

Campos, Haroldo de. 1973. *Morfologia de Macunaíma*, São Paulo, Perspetiva.

Catalán, D. 1998. *Arte poética del romancero oral: memoria, invención, artificio*. Madrid, Siglo XXI de España Editores.

Ceia, C. (org.). 2010. *E-Dicionário de Termos Literários*. URL: http://www.edtl.com.pt/?option=com_contact&view=contact&id=1&Itemid=4 (último acesso em 08-02-15).

Chabrol, C. 1990. "Réguler la construction de l'identité du sujet du discours". In Berrendonner, A. et al. *L'interaction communicative*. Paris, Peter Lang, 215-229.

Charaudeau, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.

Charolles, M. 1989. "Coherence as a Principle in the Regulation of Discursive Production". In Petofi, J., Sözer, E. *et al.* (ed.), *Connexity and Coherence, Analysis of Text and Discourse*. Berlin, New York, Walter de Gruyter, 3-15.

Chesny-Kohler, J. 1981. "Aspects des discours explicatifs". In *Logique, argumentation, conversation* (Actes du Colloque de Pragmatique). Berne, Peter Lang, 61-76.

Chevallard, Y. 1982. "Sur l'ingénierie didactique ". IIème École d'Été de Didactique des mathématiques. URL :

http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Sur_l_ingA_c_nierie_didactique_-_YC_-_1982.pdf (último acesso em 13-12-2015).

Chevallard, Y. 1985. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. (nouvelle édition revue et augmentée). Grenoble: La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. 1985a. "Pourquoi la transposition didactique?" In *Actes du Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG, Université scientifique et médicale de Grenoble*, 167-194. URL: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf (último acesso em 13-12-2015).

Clévenot, M. 1976. *Approches matérialistes de la Bible*. Paris, CERF.

Coelho, A. [1879]1985. *Contos Populares Portugueses*. Lisboa, Dom Quixote.

Coelho, A. 1992. *Obra Etnográfica*, vols. I/II. Lisboa: Dom Quixote, São Paulo, Paulinas.

Coelho, N. N. [1987]2012. *O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos* (4ª ed.). Lisboa, Nova Vega.

Combettes, B. 1977. "Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte", *Pratiques*, n° 13, janvier 1977, 91-101.

Combettes, B., 1986, "Le texte explicatif: aspects linguistiques" in *Pratiques* 51, septembre 1986, 23-38.

Combettes, B. & Tomassone R. 1988. *Le texte informatif: aspects linguistiques*. Bruxelles. De Boeck-Wesmael.

Copans, Jean et al. [1998]2015. *Antropologia: Ciências das Sociedades Primitivas?* Lisboa: Edições 70.

Correia, J. D. P. 1993. "Os géneros da literatura oral tradicional: contributo para a sua classificação" In *O Foco – Literatura Oral/Literatura Popular. Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº 9, 63-69. Lisboa, AULP. URL: <http://adlot.fl.ul.pt/community/download/7C65A570FCE3C4C6A4C5F687E9EC7E40/357B75614951514CD4CA812E988442AA> (último acesso a 16-01-2016).

Cortina, A. & Martinez, E. [1996]2008. *Ética*. Madrid, Ediciones Akal.

Coseriu, E. 2007. *Linguística del texto. Introducción a la hermenêutica del sentido*. Madrid, Arco/Libros, S. L.

Cosnier, J., Gelas, N., & Orecchioni, C. K., (Dir.). 1988. *Échanges sur la conversation*. Paris, Éditions du CNRS.

Coutinho, M. A. 2003. *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Coutinho, M. A. 2007. "Descrever géneros de texto: resistências e estratégias" in *IV Simpósio Internacional de Estudos de Géneros Textuais (SIGET)*. Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina. (CD-ROM). URL: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/20.pdf> (último acesso em 13-06-13).

Coutinho, M. A. 2008. "Nas fronteiras da explicação". In Coutinho, A. (org.) *WGT – Explicação* URL: http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/gramatica/cadernos/explica_ac.pdf (último acesso em 22-09-2015).

Coutinho, M. A. 2011. “Macroestruturas e microestruturas textuais”. In I. Duarte & O. Figueiredo (Org.). *Português, língua e ensino*, 189-220. Porto: U. Porto Editorial, 191-221.

Coutinho, M. A. 2012. *Teoria do Texto. Relatório de unidade curricular no âmbito do concurso para Professor Associado na área disciplinar de Linguística (Linguística do Texto e do Discurso) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Edital nº 164/2012)*.

Coutinho, M. A. 2014a. “Language in Action: Epistemological and Methodological Issues”. In Correia, C. N., Tanto, C., Shotropa, L., Cunha, L. & Jorge, N (eds). *From Language to Discourse*. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 224-235.

Coutinho, M. A. 2014b. “Les liages textuels au défi d'une approche descendante”. In *Genres et textes. Déterminations, évolutions et confrontations*. Etudes offertes à Jean-Michel Adam. In Monte, M. & G. Philippe (ed.). Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 269-286.

Coutinho, M. A. 2014c. “Uma noção, duas análises, algumas comparações”. In *O Universal e o Particular. Uma vida a comparar. Homenagem a Maria Francisca Xavier*. Fiéis, A., Lobo, M. & Madeira, A. (org). Lisboa, Colibri, 125-141.

Coutinho, M. A., Jorge, N. & Tanto, C. 2012. “Para um modelo didático do conto policial”. In *Caleidoscópio*, vol. 10, nº 1. São Paulo, Unisinos, 24-32.

Coutinho, M. A. & Miranda, F. 2009. “To Describe Genres: Problems and Strategies”. In Bazerman, Ch., Bonini, A, & Figueiredo, D (eds). *Genre in a changing world*. Colorado, WAC Clearinghouse.

Cowell, E. B. (org). 1895. « Preface ». In *The Jataka or Stories of the Buddha's Former Births*. Vol. I. Cambridge, C.U.P., VII-XII. URL : <http://sacred-texts.com/bud/j1/j1001.htm> (último acesso em 11-04-15).

Dawood, I. A. S. 1983. *'The Panchatantra', 'Kalilah wa Dimnah', and 'The Moral Philosophie of Doni': a Comparative Study*. Indiana University.

Díaz Viana, L. 1983. « La tradición oral, hoy. (El ejemplo del Romancero) ». In *Revista Folklore*, nº 31, Tomo 03b, 9-16. URL : <http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.cfm?id=277> (último acesso em 11-04-15).

Díne, M. J. & Fernandes, M. S. 1998. *Para uma leitura dos contos tradicionais portugueses. Aspectos gerais e teorias sobre a origem. Tipologias. Interpretação simbólica. Sugestões de trabalho*. Lisboa, Presença.

Doehler, S. P. 2005. “De la nature située des compétences en langue”. In Bronckart, J.-P, Bulea, E. & Puoliot, M. (eds.) *Repenser l’enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 41-68.

Dolz, J., M. Noverraz & B. Schneuwly. 2004. “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. In R. Rojo & G. Cordeiro (org. e trad.). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*, 95-128. Campinas, Mercado de Letras.

Dolz, J. & Leutenegger, F. 2015. “L’analyse des pratiques: une démarche fondamentale dans la formation des enseignants? » In *Formation et pratiques d’enseignement en questions*, nº18, 7-16. URL: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:76721> (último acesso em 10-01-16).

Dolz, J. & Abouzaïd, M. 2015. « Pluralidade dos gêneros e singularidades do texto : tensões constitutivas da didática das línguas ». In *Linha d’Água*, vol. 28, nº2, 5-25. URL : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:78203> (último acesso em 10-01-16).

Duarte, I. M. 2003. *O Relato de Discurso na Ficção Narrativa. Contributos para a análise da construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / F.C.T.

Duclos, M. (s. d.). “O conto: dificuldade de definição do gênero e abordagem de alguns teóricos”. *Seminário escrito baseado na leitura do texto “O conto: uma narrativa”, capítulo 2. do livro Teoria do Conto de Nádya Gotlib*. CCE/UFSC. URL: <http://outubro.blogspot.pt/2015/11/miguel-duclos-aborda-literatura.html>

Ducrot, O. 1972. *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris, Hermann.

Ducrot, O. 1980. *Les mots du discours*. Paris, Minuit.

Dundes, A. (trad.) (s.d.). *Excerpts from Vladimir Propp Morphology of the Folk Tale 1928*. Translation 1968, The American Folklore Society and Indiana University. URL: <http://web.mit.edu/allanmc/www/propp.pdf> (último acesso em 15-05-15).

Edgerton, F. 1924. *The Panchatantra Reconstructed*. New Haven Connecticut USA, Indiana University - American Oriental Society. URL: <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=inu.30000084022080;view=1up;seq=4> (último acesso em 15-03-15).

Eikmeyer, H.-J. 1989. "On Michel Charolles' "Coherence as a Principle in the Regulation of Discursive Production". In Petofi, J., Sözer, E. *et al.* (ed.). *Connexity and Coherence. Analysis of Text and Discourse*, Berlin, New York, Walter de Gruyter, 16-27.

Faria, R. M. V. C. T. 2009. *O Conto Popular Português*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto.

Fayol, M. 1985. *Le Récit et sa Construction*. Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé.

Fernandes, C. D. S. 2007. *A Figura Feminina como Protagonista de Contos Tradicionais Portugueses* (Dissertação de Mestrado em Literatura Portuguesa apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro).

Figueiredo, E.G.V. 1991. "A Arte da Tradução" in *Actas do VI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, Porto 1990*, pp. 105-123.

Flower, L. & Hayes, J. R. 1981. "A Cognitive Process Theory of Writing". In *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, (Dec., 1981), 365-387. Published by: National Council of Teachers of English. URL: <http://www.jstor.org/stable/356600>

Fontanier, P. [1821]1977. *Manuel classique pour l'étude des tropes*. Paris, Flammarion.

Fornel, M. 1990. "Sémantique du prototype et analyse de conversation". In *Cahiers de Linguistique Française*, 11. *Marquage Linguistique, Inférence et Interprétation dans le Discours (Actes du 4. Colloque de Pragmatique de Genève 16-18 octobre 1989)*. Genève, Université de Genève, 159-178.

Frege, G. 1975. *Écrits logiques et philosophiques*. Paris, Éditions du Seuil, 102-126.

Galland, A. (trad). 1704. *Les mille et une nuits*. E-books livres gratuits. URL: http://www.ebooksgratuits.com/html/contes_mille_et_une_nuits_tome1.html#_Toc98406534

Gardin, B. et al. 1989. *L'interaction*. Paris, ASL.

Genette, G. 1972. *Figures III*. Paris: Seuil.

Genette, G. 1979. *O discurso da narrativa*. Lisboa, Arcádia.

GIL, L. Pereira (trad). 1975. *Panchatantra ou Cinco Séries de Contos*. Lisboa, Amigos do Livro.

Gittes, K. S. 2002. "The Canterbury tales and the Arabic frame tradition" in Lynch, K. L. (ed.). *Chaucer's Cultural Geography*. New York, Routledge, 152-173.

Gotlib, N. B. 2006. *Teoria do Conto*. S. Paulo, Ática.

Graça da Silva, S, Tehrani, JJ. 2016. "Comparative phylogenetic analyses uncover the ancient roots of Indo-European folktales." In *Royal society open science*. 3: 150645. <http://dx.doi.org/10.1098/rsos.150645> (último acesso em 08-02-16).

Graça, L., & Pereira, L. Á. (2009). Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné. Le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion. *Travail et Formation en Education – revue européenne interdisciplinaire de recherche*, 3. URL: <http://tfe.revues.org/index839.html> (último acesso em 09-01-16).

Greimas, A. J. 1976. "Pour une théorie des modalités". In *Langages*, 43. Paris, Larousse, 90-107.

Greimas, A.-J. 1966. "Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique ». In *Communications*, 8, 1966. *Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit*, Paris, Seuil, pp. 28-59.

Greimas, A. J. [1966]1973. *Semântica estrutural*. São Paulo, Cultrix, Edusp.

Greimas, A. J. 1969. « Éléments d'une grammaire narrative ». In *L'Homme*. Vol. 9, n° 3. Persée, 71-92. URL : http://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1969_num_9_3_367054

Greimas, A. J. 1970. *Du sens*. Paris, Seuil.

Grimes, J. E. 1978. "Narrative Studies in Oral Texts" in Dressler, U. W. *Current Trends in Textlinguistics*, Vol.2. New York, Walter de Gruyter, 123-132.

Grize, J.-B. 1981. *L'argumentation*, Lyon, P.U.L, pp. 29-40.

Grize, J.-B. 1982. *De la logique à l'argumentation*. Genève, Paris, Droz.

Grize, J.-B. 1990. *Logique et langage*. Paris, Ophrys.

Grize, J.-B. 1996. *Logique naturelle & communications*. Paris, PUF.

Guerreiro, M. V. [1978]1993. *Para a História da Literatura Popular Portuguesa*. Lisboa, Biblioteca Breve.

Guerreiro, M. V. 1987. "Littérature populaire: autour d'un concept". In *Litterature orale traditionnelle populaire. Actes du Colloque Paris 20-22 novembre*. Paris, Fondation Calouste Gulbenkian - Centre culturel Portugais, 11-19.

Guerreiro, M. V. 1997. *Povo, Povos e Culturas*. Lisboa, Colibri.

Habermas, J. [1981]1987. *Théorie de l'agir communicationnel*. 1 (*Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*). Paris, Fayard.

Heidmann, U. 2008 (a), “La barbe bleue palimpseste. Comment Perrault recourt à Virgile, Scarron et Apulée, en réponse à Boileau ». In *Poétique* 154. Paris, Seuil, 161-182.

Herman, T. & Micheli, R. 2015. « Quelques enjeux d’une théorie de l’argumentation à l’échelle du texte ». In Adam, J.-M. 2015 (Dir). *Faire texte. Frontières textuelles et opérations de textualisation*. Besançon, France, Presses universitaires de Franche-Comté.

Hertel, Dr. J. 1912. *The Panchatantra – Text of Purnabhadra. Critical Introduction and List of Variants*. Cambridge, Massachusets, Harvard University URL: <https://archive.org/stream/panchatantratext00hert#page/n7/mode/2up> (último acesso em 13-03-14).

Hymes, D. H. 1972. “On communicative competence”. In Pride, J.B. & Holmes, J. (Eds). *Sociolinguistics*. New York, Penguin, 269-294.

Jolles, A. [1930]1976. *Formas simples*. São Paulo, Cultrix.

Jorge, N. O. 2014. *O género memórias. Análise linguística e perspectiva didática*. Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa.

Kintsch, W. & Van Djck, T. 1975. “Comment on se rapelle et on résume des histoires”. In *Langages*, 40. Paris, Larousse, 98-117.

Labov, W. 1972. *The Transformation of Experience in Narrative Syntax*. In Labov, W. (org). *Language in the inner city. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia, 354-396.

Labov, W. & Waletzky, J. 1967. “Narrative Analysis: oral versions of personal experience”. In Helm, J. (org.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle and London, American Ethnological Society, 12-44. URL: <http://www.ling.upenn.edu/~rnoyer/courses/103/narrative.pdf> (último acesso em 13-10-15).

La Fontaine, J. 1991. *Oeuvres Complètes. Fables, contes et nouvelles*, Vol. I. Paris, Gallimard.

Lessing, D. 1999. *Problems, Myths and Stories*. London, Institute for Cultural Research.

Lévi-Strauss, C. [1958]1996. *Antropologia Estrutural* (5ª edição). Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.

Lopes, O. & Saraiva, A. J. [1955]1994. *História da Literatura Portuguesa* (16ª ed.). Porto, Porto Editora.

Lucas, A. D. F. 2008. *A Simbiose entre o Animal e o Homem no Imaginário e nos Valores em Contos Tradicionais da Lusofonia (Portugueses e Países Africanos de Expressão Portuguesa)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta.

McCarthy, M. 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge, CUP.

Machado, A. R. 2005. “A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart”. In Meureu, J.L. *et al.* (orgs), *Gêneros: teoria, métodos, debates*, São Paulo, Parábola Editorial, 237-259.

Machado, A. R. & Cristóvão, V. L. L. 2006. “A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros”. In *Linguagem em (Dis)curso*. Vol. 6, nº3, 547-573.

Maingueneau, D. 1976. *Initiation aux méthodes de l’analyse du discours. Problèmes et perspectives*. Paris, Classiques Hachette.

Maingueneau, D. [1996]2009. *Les termes clés de l’analyse du discours. Problèmes et perspectives*. Paris, Éditions du Seuil.

Maingueneau, D. 2005. “As Categorias da Análise do Discurso”. In Menéndez, F. (org). *Análise do Discurso*. Tradução de M.A. Coutinho. Lisboa: CLUNL/Hugin, 81-105.

Malinowsky, B. 1922. *Les argonautes du Pacifique. (Os argonautas do Pacífico Ocidental)*.

URL :

http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/1032975/mod_resource/content/1/MALINOWSKI%20B%20-%20Argonautas%20-%20Introdu%C3%A7%C3%A3o%20objeto%20m%C3%A9todo%20e%20alcance%20desta%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf (último acesso a 13-01-16).

Malinowsky, B. [1935]1974. *Les jardins des corails*. Paris, Maspéro.

Mallory, J. P. & Adams, D.Q. 1997. *Encyclopedia of Indo-European Culture*. London and Chicago, Fitzroy Dearborn Publishers.

Marcuschi, L. A. 1996. “A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual”. In I. V. Koch (org.). *Gramática do Português Falado: Desenvolvimentos*. Vol. VI. Campinas, Unicamp, 95-129.

Marin, Louis. 1978. *Le récit est un piège*. Paris, Minuit.

Marmontel, J.-F. [1787]2005. *Éléments de Littérature*. Ménahèze, S. (ed.). Desjonquères.

Méré, A. G. 1677. *De la Conversation. Discours de M. le Chevalier de Méré à Madame****. Paris, Denys Thierry & Claude Barbin.

Mills, M. A., Claus, P. J. & Diamond, S. (eds.). 2003. “Katha”. *South Asian Folklore: An Encyclopedia: Afghanistan, Bangladesh, India, Nepal, Pakistan, Sri Lanka*. New York-London, Routledge, 331.

Mira Mateus, M. H. 1989. *Gramática da Língua Portuguesa* (2ª edição revista e aumentada). Lisboa, Caminho.

Miranda, F. 2008. “Gêneros de Texto e Tipos de Discurso na Perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo: Que Relações?”. In *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*. Lisboa, Edições Colibri, 81-100.

Miranda, F. [2007]2010. *Textos e gêneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa, FCG/ FCT.

Moeschler, J. 1985. *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris, Crédif-Hatier.

Moraes, Armindo J. B. 2010. *Narrativas Conversacionais. A Introdução de Enunciados Narrativos em Situação de Interação Oral*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta.

Moreira, Lino. 2006. “O conto tradicional português na aula: proposta de atividades”. In *Atas do VI Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga, Universidade do Minho.

Narayan, K. 1997. *Storytellers, Saints and Scoundrels : Folk Narrative in Hindu Religious Teachings*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Olivelle, P. [1997]2009. *Pañcatantra. The Book of India's Folk Wisdom*. New York, Oxford University Press.

Oom, A. 2014. *Lendas de Portugal*. Lisboa, Zero a Oito.

Parafita, A. 1999. *A Comunicação e a Literatura Popular*. Lisboa, Plátano Editora.

Parker, M. 1978. *The Didactic Structure and Content of El libro de Calila e Digna*. Miami, FL, Ediciones Universal.

Pedroso, C. 1992. *Contos Populares Portugueses* (5ª edição revista e aumentada). Lisboa, Vega.

Pereira, L. Á. 2000. “Sequência didáctica”. In *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, editado por E. Lamas. Porto, Porto Editora, 439-440.

Pereira, L. Á. 2008. *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto, Porto Editora.

Pereira, L. Á. 2012. *Da Escolarização da Escrita à Produção Escrita na Escola – um percurso didático por excelência*. Comunicação apresentada no contexto do Grupo Pretexto do CLUNL - Universidade Nova de Lisboa, 9 de março.

Pereira, L. Á & Azevedo, F. 2005. *Como abordar... A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto, Areal Editores.

Pereira, L. Á & Borges, H. C. 2010. *A Poesia das Letras. Atividades com o texto poético. 1º e 2º anos. 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto, Porto Editora.

Pereira, L. Á & I. Cardoso. 2013. "A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores." In Pereira, L. Á & Cardoso, I. (Coord.) *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros textuais*, 33-65. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (coord.) (2013a). *Actividades para o ensino da língua: produção escrita. Cadernos 3/Protexotos*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

Pereira, L. Á. & Graça, L. (s. d.). "Contributos para a aprendizagem da escrita Dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos". Projeto de investigação PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico. Minho, U. Minho, 195-208. URL: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/10-195-208-LUISA-E-LUCIANA.pdf>

Pereira, L. Á. & Graça, L., 2009. "Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné. Le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion". In *Travail et Formation en Education – revue européenne interdisciplinaire de recherche*, 3. URL: <http://tfe.revues.org/index839.html>

Pereira, L. Á., & Graça, L. 2012. "O trabalho com a escrita na escola: modos de (des)envolvimento e propostas de didactização nos 1.ºs ciclos de ensino". *Exedra*, número temático, dezembro 2012, 271-283 (URL: <http://issuu.com/exedrajournal/docs/final-portugues-exedra2012finalmente?mode=window>

Perelman, C., et al. [1970]1983. (4ª ed.), *Traité de l'argumentation*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

Pérez, A. G. 2003. *Historia de la Literatura Universal: El Romancero en América*. Madrid, Editorial Síntesis.

Perrault, C. 1697. *Contes*. Paris, Éditions Garnier.

Perrenoud, Ph. 1998. « La transposition didactique à partir de pratiques : de savoirs aux compétences ». In *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XXIV, nº3. Montréal, 487-514. URL :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html (último acesso em 31-12-14).

Phillipe, G. & Adam, J.-M. 2015. “Continuité et textualité”. In Adam, J.-M. (dir). *Faire Texte. Frontières Textuelles et Opérations de Textualization*. Besançon, P.U.F-C.

Pidal, M. 1973. “Poesia popular y poesia tradicional en la literatura española”. In *Estudios sobre el Romancero*. Madrid, Espasa-Calpe, 325-356.

Pires, M. N. C. 1999. “Potencialidades transgressoras da literatura tradicional – contribuições para o desenvolvimento moral?”. In *Educare / Educere – Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, nº6.

Pires, M. N. C. 2001. *Da literatura tradicional à literatura contemporânea: pontes e fronteiras*. Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra.

Popper, K. 1972. *Objective knowledge, an evolutionary approach*. Oxford, Clarendon Press.

Prado Coelho, J. (dir.). 1997. *Dicionário de Literatura*. 4.ª ed., Porto: Figueirinhas.

Propp, V. [1928]1978. *Morfologia do Conto*. Lisboa, Vega.

Propp, V. 1992a. *Édipo à luz do folclore*. Lisboa, Vega.

Reis, C. & Lopes, A. C. M. [1987]1994. *Dicionário de Narratologia*, Coimbra, Almedina.

Ribas, C. (adapt.). 2014. *O Macaco e o Crocodilo. Mozambican folktale Portuguese*. African Storybook org.

Ricoeur, P. 1986. *Du Texte à l'Action*, II. Paris, Éditions du Seuil.

Romano, R. (dir.) 1987. "Oral/Escrito". In *Enciclopédia Einaudi*, vol. 11. Lisboa, INCM.

Saiyad, N. 1996. *Para uma abordagem da mentira em contos tradicionais portugueses, franceses, indianos e paquistaneses*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa.

Saraiva, A. 1980. *Literatura Marginalizada*. Porto, Árvore,

Sartre J.-P. [1947]1943. "Explication de *L'Étranger*". In *Situations I*. Paris, Gallimard, 120-147.

Saussure, F. de 2002. *Écrits de linguistique générale*. Paris, Gallimard.

Searle, J. R. 1981. *Os Atos de Fala*. Coimbra, Livraria Almedina.

Sharma, A. 2016. "A critical interpretation of Panchtantra". In *South Asian Mail*. URL: <http://www.southasiamail.com/news.php?id=74546> (ultimo acesso em 15-02-2016).

Shinde, S. 2015. "Panchatantra: Critical Analysis from Feminist Perspective". In *International Multidisciplinary Research Journal*. Vol. II, Issue 10, January 2015, 13681-13686. URL: <http://euacademic.org/PastIssueList.aspx?artid=23> (ultimo acesso em 24-01-16).

Siklaki, I. 1985. "Story Grammars as Models for Story Processing". In Sözer, E. (ed). *Text Connexity, Text Coherence. Aspects, Methods, Results*. Hamburg, Helmut Buske Verlag Hamburg, 219-260.

Silva, A. S. 1994. *Tempos Cruzados: um estudo interpretativo da cultura popular*. Lisboa: Afrontamento.

Silva, M. C. V. 2013. "Les enseignants face à la diversité culturelle des élèves. Études menées dans les établissements scolaires au Portugal » In *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63 septembre 2013. URL : <http://ries.revues.org/3483>.

Silva, M. C. V. & Gonçalves, C. 2011. *Diversidade Linguística no sistema educativo Português. Necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário*. Lisboa, ACIDI, IP.

Sim-Sim, I., Duarte, I. Ferraz, M. J. 1997. *A língua materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*, Lisboa, M. E. DEB.

Simon, C. 1986. "Claude Simon - Nobel Lecture (in French)". In *Nobelprize.org*. Nobel Media AB 2014. URL:

http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1985/simon-lecture-f.html (último acesso em 09-09-15).

Sousa, M. L. D. 1996. "What do Textbooks say about Reading". In Pedro, E. R. *Discourse analysis. Proceedings of the 1st International Conference on Discourse Analysis. University of Lisbon, Portugal*. June 17-19, 1996. Lisboa, Edições Colibri – APL, 87-102.

Sousa, M. L. M. 1992 «Prefácio». In Pedroso, C. *Contos Populares Portugueses* (7.ª ed. revista e aumentada). Lisboa, Vega.

Sousa, M. L. M. 2002. «Prefácio». In Oliveira, F. A. *Contos Tradicionais do Algarve*, Volume I (2.ª ed.) Lisboa, Vega.

Tannen, D. [1989]2000. *Talking Voices. Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge, C.U.P.

Todorov, T. [1969]1982. *A Gramática do Decameron*. Brasil, Perspetiva.

Tomashevsky, B. 1965. "Thematics" in *Russian Formalist Criticism: Four Essays*. Translation & Introduction by Lee T. Lemon and Marion J. Reis, Lincoln and London, University of Nebraska Press.

- Toulmin, S. E.** [1958]2003. *The uses of argument. Updated Edition.* Cambridge. C.U.P.
- Traça, M. E.** (s.d.) *O Fio da Memória. Do Conto Popular ao Conto para Crianças* (2.^a ed.). Porto, Porto Editora.
- Trancoso, G. F.** 2003. *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo.* Leiria, Magno Edições.
- Unesco.** 1989. *Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular.* Conferência Geral da UNESCO - 25^a Reunião, Paris, 15 de novembro de 1989 URL: http://cvc.instituto-camoes.pt/cpc2007/patrimonio/bloco2/recomendacao_%20sobre_a_salvaguarda_da_cultura_tradicional.pdf (último acesso em 08-11-15).
- Uther H.-J.** 2004. *The types of international folktales. A classification and bibliography.* Parts I-III. Helsinki, Folklore Fellows Communications.
- Vala, J. & Monteiro, M.B.** (coord.). 1999. *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van Dijk, T.** 1973. "Grammaires textuelles et narratives" in Chabrol, C. *Sémiotique textuelle et narrative.* Paris, Larousse, 177-207.
- Van Dijk, T.** 1980. *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition.* New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. URL:<http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Macrostructures.pdf>
- Van Dijk, T.** 1983. *La Ciencia del Texto.* Barcelona: Paidós Comunicació.
- Vapereau, G.** 1876. *Dictionnaire Universel des Littératures*, Paris, Librairie Hachette. URL: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2207247.image.r=description.f1> (último acesso em 18-04-15).
- Vas, Luís S. R. & Vas, Anita S. R.** 2003. *Secrets of Leadership. Insights from the Panchatantra.* Delhi, Pushtak Mahal.

Vasconcelos, J. L. [1963]1964. *Contos Populares e Lendas*. Vol. I. Soromenho, A. S. & Soromenho, P. C. (eds). Coimbra, por ordem da Universidade.

Vasconcelos, J. L. [1966]1969. *Contos Populares e Lendas*. Vol. II. Soromenho, A. S. & Soromenho, P. C. (eds). Coimbra, por ordem da Universidade.

Vasconcellos, J. L. de. 1980-1988. *Etnografia Portuguesa*, vols. I-X. Lisboa, INCM.

Vasconcellos, J. L. de. 1984. *Tradições Populares de Portugal*. Lisboa, INCM.

Voloshinov, V. [1929]1977. *Marxisme et philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris, Minuit.

Vygotski, L. [1934]2007. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa, Relógio d'Água.

Verret, M. 1975. *Le Temps des Études*. Tome I. Paris, Librairie Honoré Champion.

Wood, R. 2011. *Extraordinary voyages of the Panchatantra: and how we limit our understanding of the word story*. London, Institute for Cultural Research.

Xatara, Cláudia & Succi, M. T. M. 2008. "Revisitando o conceito de provérbio". In *Revista de estudos linguísticos*. Veredas, vol 12, nº1. Rio de Janeiro, UFJF, 33-48. URL: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo31.pdf>

Xavier, M. F. & Mateus, M. H. (Org.) 1990. *Dicionário de Termos Linguísticos*, Volume I. Lisboa: Edições Cosmos. URL: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology> (último acesso em 15.03.2014).

Xavier, M. F. & Mateus, M. H. (Org.) 1992. *Dicionário de Termos Linguísticos*, Volume II. Lisboa: Edições Cosmos. URL: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology> (último acesso em 15.03.2014)

Zipes, J. (ed). 2000. *The Oxford Companion to Fairy Tales*. Oxford, Oxford University Press.

Zipes J. 2013. *The golden age of folk and fairy tales: from the brothers Grimm to Andrew Lang*. Indianapolis, Hackett Publishing.

3. Documentos curriculares de referência:

Buescu, H.C. et al. 2012. *Metas Curriculares do Português Ensino Básico. 1º, 2º e 3º Ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, H. C. et al. 2015. *Programas e Metas Curriculares do Português*. Ministério da Educação e Ciência.

Coelho, M. C. et al. (coord.) 2005, *Programa. Componente de Formação Sociocultural. Disciplina de Língua Portuguesa/Português*, Lisboa, DGFEV URL: www.anq.gov.pt, (último acesso em 16-09-11).

Costa, J. & V. Silva. 2008. *Dicionário Terminológico*. Lisboa, ME-DGIDC. URL: <http://dt.dge.mec.pt/> (último acesso em 13-01-16).

Duarte, R. (coord.). 2008. *Programa de Língua Portuguesa/Português : uma visão diacrónica*. Lisboa, Ministério da Educação – DGIDC.

Figueirinhas, A. (s.d.). “Explicação Necessária”. In *Livro de Leituras para a 4ª classe*. Série Escolar Educação, Editora Educação Nacional de Adolfo Machado, 203-206.

Reis, C. (coord.) 2009. *Programas de Português do Ensino Básico (homologado). Língua Portuguesa, Novo Programa de Português para o Ensino Básico*. Lisboa, DGIDC. URL: www.dgidc.min-edu.pt (último acesso em 16-09-10).

Reis, F. E. (Dir.), Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A. & Viegas, F. 2011. *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Conhecimento Explícito da Língua*. Reis, F. E. (dir). ME. DGIDC.

Reis, F. E. (Dir.), Niza, I. Segura, J. & Mota. 2011. *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Escrita.* ME. DGIDC.

Reis, F. E. (Dir.), Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. D. & Veloso, R. 2011. *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Leitura.* ME. DGIDC.

Reis, F. E. (Dir.), Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M. & Veloso, J. 2011. *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Oral.* ME. DGIDC.

Ribeiro, I. S. et al. 2010. *Compreensão da Leitura. Dos Modelos Teóricos ao Ensino Explícito. Um Programa de Intervenção para o 2º Ciclo do Ensino Básico.* Coimbra, Almedina.

(s. a.). 1948. *Programas das Disciplinas do Ensino Liceal.* Decreto no. 37:112, de 22 de outubro de 1948. Lisboa, INCM.

(s. a.). 1966. *Programas do Ensino Liceal.* Lisboa, Imprensa Nacional.

(s. a.). 1970, *Legislação anotada do Ensino Primário.* Direção do Ensino Primário, Ministério da Educação Nacional.

ANEXOS

Índice

ANEXO 1: CORPUS ANALISADO	303
CONTOS DO PANCHATANTRA	305
The potter militant	307
O oleiro militante	308
The Brahman's goat	309
A cabra do brâmane	310
The monkey and the crocodile	312
O macaco e o crocodilo	315
The brahman's dream	320
O brâmane sonhador	321
OUTROS CONTOS INDIANOS	323
Tranr dhutará	325
Os três mentirosos	326
Manras ni jat nagunrih	328
A raça humana não tem valor	330
CONTO BUDISTA.....	333
Vānarinda jātaka	335
O Rei Macaco – Conto do nascimento	336
CONTO DE ESOPPO	339
O lobo e o grou.....	341
CONTO PORTUGUÊS.....	343
Os quatro ribaldos.....	345
ANEXO 2: QUESTIONÁRIO APLICADO – AÇÕES DE FORMAÇÃO	347
ANEXO 3: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS FORMANDOS FEVEREIRO 2016	351

ANEXO 1: *CORPUS* ANALISADO

CONTOS DO *PANCHATANTRA*

The potter militant¹

"(...) You see, you foolish fellow, you played a trick, but spoiled it by telling the truth, just like Fight-Firm. The saying is correct:

The heedless trickster who forgets
His own advantage, and who lets
The truth slip out, like Fight-Firm, he
Is sure to lose his victory."

"How was that?" asked the crocodile. And the monkey told the story of
THE POTTER MILITANT

There was once a potter in a certain place. One day he carelessly ran with all his might into the jagged edge of a broken pot, and tumbled. And though the jagged edge tore his forehead, he struggled to his feet, blood streaming over his body. Now as the wound was unskilfully treated, the scar cicatrized horribly.

After some time the land was afflicted with famine, and he felt the pinch of hunger. So he joined certain life-guards, went to another country, and became a life-guard. Now the king noticed on his brow the horrible scar from the potsherd, and he thought: "Surely, this man is a great hero. He took a wound in front, on his brow." So he bestowed honours and gifts and the like, regarding him more graciously than all others. Even the princes, observing the exceptional favour shown him, cherished an extreme jealousy, yet they feared the king and said not a word.

Now one day there was a review of picked troops. While the elephants were being accoutred and the horses caparisoned and the men inspected, the king took occasion to say to the potter: "O Prince, what is your name? And what your family? In what battle was this wound printed on your brow?"

"Your Majesty," he replied, "by birth I am a potter, and my name is Fight-Firm. This is not a sword-wound. But when I was unsteady with liquor, I was hurrying through a courtyard littered with broken pots, and tumbled over one. Later the scar from the potsherd became a horrible cicatrize."

Then the king reflected: "Good heavens! I was taken in by this potter who seemed a prince. Let a cuffing be administered."

When this had been done, the potter said: "Your Majesty, do not treat me thus, but witness my adroitness in battle." "No, my friend," said the king, "you may be a treasure-house of all the virtues. Yet you must be gone. You may have heard the stanza:

Handsome you are, and valorous;
You have a scholar's brain:
But in your family, my boy,
No elephants are slain."

"How was that?" asked the potter. And the king told the story of
THE JACKAL WHO KILLED NO ELEPHANTS

¹ Ryder 1925: 309-401.

O oleiro militante²

– Vês, meu tolo, tu enganaste-me, mas estragaste tudo dizendo a verdade, tal como Firme no Combate. O provérbio está correto:

O vigarista negligente que se esquece
Da sua vantagem e que deixa
Escapar a mentira, tal como Firme no Combate
Perde a batalha na certa.

– Como é que foi isso? – perguntou o crocodilo. E o macaco contou a história d’
O OLEIRO MILITANTE

Havia uma vez um oleiro num certo lugar. Um dia, descuidadamente, caiu com toda a força sobre o rebordo quebrado de um pote e tropeçou. E ainda tivesse rasgado a sua fronte, levantou-se, com o sangue a escorrer-lhe por todo o corpo. Ora como o ferimento não foi bem tratado e a cicatriz ficou horrível.

Algum tempo depois, veio uma época de fome e ele sentia-se morrer à fome. Então ele juntou-se a certos soldados e foi para outro país, tendo-se tornado um soldado. Ora o rei reparou que ele tinha uma cicatriz horrível feita pelos cacos e pensou: “Este homem é certamente um grande herói. Ele foi ferido de frente, na testa.” E então cobriu-o de honras e presentes e coisas no género, tratando-o de uma forma mais agraciada que aos outros. Até que os príncipes, observando os favores excepcionais que lhe eram feitos, ficaram cheios de ciúmes, mas mesmo assim não disseram nada por terem medo do rei.

Ora um dia houve uma revista de tropas escolhidas. Enquanto os elefantes e os cavalos estavam a ser preparados e decorados, o rei aproveitou a ocasião para dizer ao oleiro: “Ó príncipe, como é que te chamas? E qual é a tua família? Em que batalha é que esta ferida foi feita na tua testa?”

“Majestade”, respondeu ele, “sou oleiro e o meu nome é Firme no Combate. Esta cicatriz não foi feita por uma espada. Quando uma vez eu estava um pouco embriagado, estava a passar por um pátio cheio de potes quebrados e tropecei num. E a marca deixada pelo rebordo do pote tornou-se nesta cicatriz horrível.

Então o rei refletiu: “Ó meu Deus” eu fui levado por este oleiro que parecia um príncipe. Deixa-me algemá-lo.”

Quando isso foi feito, o oleiro disse: “Majestade, não me trate assim, mas testemunhe a minha mestria em batalha”. “Não, meu amigo”, disse o rei, tu podes ter um tesouro de todas as virtudes. Mesmo assim deves-te ir embora. Deves ter ouvido a estrofe:

És formoso e valoroso;
Tens o cérebro de um estudioso:
Mas na tua família, meu rapaz,
Os elefantes não são mortos”.

“Como é que foi isso?” – perguntou o oleiro. E o rei contou a história d’
O CHACAL QUE NÃO MATAVA OS ELEFANTES

Ryder 1925: 309-401 (texto traduzido e adaptado).

² Tradução do conto “The potter militant” (texto traduzido e adaptado).

The Brahman's goat³

Even in these circumstances there is an effective procedure other than the six expedients. This I will adopt, and will myself lead the way to conquer the enemy. I will deceive them and put them in a fatal situation. For the saying goes:

The strong, deft, clever rascals note,
Who robbed the Brahman of his goat."

"How was that?" asked Cloudy. And Live-Strong told the story of

THE BRAHMAN'S GOAT

In a certain town lived a Brahman named Friendly who had undertaken the labor of maintaining the sacred fire. One day in the month of February, when a gentle breeze was blowing, when the sky was veiled in clouds and a drizzling rain was falling, he went to another village to beg a victim for the sacrifice, and said to a certain man: "O sacrificer, I wish to make an offering on the approaching day of the new moon. Pray give me a victim." And the man gave him a plump goat, as prescribed in Scripture. This he put through its paces, found it sound, placed it on his shoulder, and started in haste for his own city.

Now on the road he was met by three rogues whose throats were pinched with hunger. These, spying the plump creature on his shoulder, whispered together:

"Come now! If we could eat that creature, we should have the laugh on this sleety weather. Let us fool him, get the goat, and ward off the cold."

So the first of them changed his dress, issued from a by-path to meet the Brahman, and thus addressed that man of pious life: "O pious Brahman, why are you doing a thing so unconventional and so ridiculous? You are carrying an unclean animal, a dog, on your shoulder. Are you ignorant of the verse:

The dog and the rooster,
The hangman, the ass,
The camel, defile you:
Don't touch them, but pass."

At that the Brahman was mastered by anger, and he said: "Are you blind, man, that you impute doghood to a goat?" "O Brahman," said the rogue, "do not be angry. Go whither you will." But when he had traveled a little farther, the second rogue met him and said: "Alas, holy sir, alas! Even if this dead calf was a pet, still you should not put it on your shoulder. For the proverb says:

Touch not unwisely man or beast
That lifeless lie;
Else, gifts of milk and lunar fast
Must purify."

Then the Brahman spoke in anger: "Are you blind, man? You call a goat a calf." And the rogue said: "Holy sir, do not be angry. I spoke in ignorance. Do as you will."

But when he had walked only a little farther through the forest, the third rogue, changing his dress, met him and said: "Sir, this is most improper. You are carrying a donkey on your shoulder. Yet the proverb tells you:

If you should touch an ass be it
In ignorance or not

³ Ryder 1925: 324-326.

You needs must wash your clothes and bathe,
To cleanse the sinful spot.
Pray drop this thing, before another sees you."

So the Brahman concluded that it was a goblin in quadruped form, threw it on the ground, and made for home, terrified. Meanwhile, the three rogues met, caught the goat, and carried out their plan.

"And that is why I say:

The strong, deft, clever rascals note,
and the rest of it.

A cabra do brâmane⁴

– Mesmo nestas circunstâncias há um procedimento eficaz diferente dos outros seis. Irei adotá-lo e eu próprio liderarei o caminho para a conquista do inimigo. Irei enganá-los e colocá-los numa situação fatal. Pois lá diz o ditado:

Repara nos malandros fortes, habilidosos e espertos
Que roubaram ao brâmane a sua cabra.

– Como é que foi isso? – perguntou Cloudy. E Live-Strong contou a história d’

A CABRA DO BRÂMANE

Numa certa terra vivia um brâmane chamado Friendly que tinha a seu cargo a tarefa de manter acesa a chama sagrada. Um dia no mês de fevereiro, quando a brisa suave estava a soprar, quando o céu estava envolvido em nuvens e caía uma chuva miudinha, ele foi a outra aldeia pedir uma vítima para o sacrifício e disse a um certo homem:

– Ó sacrificador, eu gostaria de fazer uma oferenda no próximo dia de Lua Nova. Por favor, dá-me uma vítima.

E o homem deu-lhe uma cabra gordinha, tal como se pedia na Escritura. Ele examinou-a, achou-a adequada, colocou-a ao ombro e partiu rapidamente para a sua cidade.

Ora na estrada, foi visto por três patifes cujos estômagos estavam colados às costas. Espiando o brâmane, os três viram a criatura gorda no seu ombro e sussurraram: “Ena! Se pudéssemos comer essa criatura, podíamos nos rir neste tempo gelado. Vamos enganá-lo, ficar com a cabra e defender-nos do frio.

Por isso o primeiro deles mudou de roupa, surgiu de um outro caminho, cruzou-se no caminho do brâmane e dirigiu-se deste modo ao homem religioso:

– Ó brâmane piedoso, por que estás a fazer uma coisa tão pouco convencional e tão ridícula? Estás a carregar um animal impuro, um cão, ao teu ombro. Ignoras o verso:

O cão, o galo
O carrasco, o jumento e
O camelo desonram-te:

⁴ Tradução do conto “The brahman’s goat” (texto traduzido e adaptado).

Não os toques ao passares por eles.
 Perante isto, o brâmane ficou muito zangado e disse:
 – Estás cego, homem, estás a ver um cão numa cabra?
 – Ó brâmane, disse o patife, não fique zangado. Vá para onde quiser.
 Mas quando ele avançou mais um bocado, o segundo patife cruzou-se no seu caminho e disse:
 – Ai de mim, Santo Senhor, ai de mim! Ainda que um bezerro morto fosse um animal de estimação, não o deveria colocar ao ombro. Pois o provérbio diz:
 Não toques imprudentemente um homem ou um animal
 Que se encontre sem vida;
 Senão oferendas de leite ou jejum lunar
 Deverão purificar.
 Então o brâmane falou, furioso:
 – Estás cego, homem? Estás a chamar bezerro a uma cabra.
 E o patife disse:
 – Santo Senhor, não se zangue. Eu falei com ignorância. Faça o que entender.
 Mas quando ele caminhou só mais um pouco através da floresta, o terceiro patife, mudando de roupa, cruzou-se no seu caminho e disse:
 – Senhor, isto é muito inapropriado. Estás a carregar um burro ao ombro.
 Contudo o provérbio diz-nos:
 Se tiveres de tocar num jumento
 Seja por ignorância ou não
 Deverás lavar a tua roupa e tomar banho
 Para limpar as nódoas pecadoras.
 Por favor, largue esta coisa, antes que mais alguém o veja.
 Então o brâmane concluiu que aquilo era um duende com uma forma quadrúpede e atirando a cabra para o chão, voltou para casa, aterrorizado. Entretanto os três patifes encontraram-se, pegaram na cabra e levaram avante o seu plano.
 E é por isso que digo:
 Repara nos malandros fortes, habilidosos e espertos,...
 e o resto.

The monkey and the crocodile⁵

Here, then, begins Book IV, called "Loss of Gains." The first verse runs:

Blind folly always has to pay
For giving property away
Because of blandishments and guile
The monkey tricked the crocodile.

"How was that?" asked the princes. And Vishnusharman told the story of

THE MONKEY AND THE CROCODILE

On the shore of the sea was a great rose-apple tree that was never without fruit. In it lived a monkey named Red-Face.

Now one day a crocodile named Ugly-Mug crawled out of the ocean under the tree and burrowed in the soft sand. Then Red-Face said: "You are my guest, sir. Pray, eat these rose-apples which I throw you.

You will find them like nectar. You know the proverb:

A fool or scholar let him be,
Pleasant or hideous to see,
A guest, when offerings are given,
Is useful as a bridge to heaven.
Ask not his home or education,
His family or reputation,
But offer thanks and sacrifice:
For so prescribes the law book wise.
And again:
By honouring the guests who come
Way worn from some far-distant home
To share the sacrifice, you go
The noblest way that mortals know.
And once again:
If guests unhonoured leave your door,
And sadly sighing come no more,
Your fathers and the gods above
Turn from you and forget their love."

Thus he spoke and offered rose-apples. And the crocodile ate them and enjoyed a long and pleasant conversation with the monkey before returning to his home. So the monkey and the crocodile rested each day in the shade of the rose-apple tree. They spent the time in cheerful conversation on various subjects, and were happy.

Now the crocodile went home and gave his wife the rose-apples which he had not eaten. And one day she asked him: "My dear husband, where do you get such fruits? They are like nectar."

⁵ Ryder 1925: 381-388.

"My dear," he said, "I have an awfully good friend, a monkey named Red-Face. He gives me these fruits in the most courteous manner."

Then she said: "If anyone eats such nectar fruit every day, his heart must be turned to nectar. So, if you value your wife, give me his heart, and I will eat it. Then I shall never grow old or sick, but will be a delightful companion for you."

But he objected: "In the first place, my dear, he is our adopted brother. Secondly, he gives us fruit. I cannot kill him. Please do not insist. Besides, there is a proverb:

To give us birth, we need a mother;
For second birth we need another:
And friendship's brothers seem by far
More dear than natural brothers are."

But she said: "You have never refused me before. So I am sure it is a she-monkey. You love her and spend the whole day with her. That is why you will not give me what I want. And when you meet me at night, your sighs are hot as a flame of fire. And when you hold me and kiss me, you do not hug me tight. I know some other woman has stolen into your heart."

Then the crocodile was quite dejected, and said to his wife:

When I am at your feet
And at your service, sweet,
Why do you look at me
With peevish jealousy?

But her face swam in tears when she heard him, and she said:

"You love her, you deceiver;
Your wishes never leave her;
Her pretty shamming steals upon your heart.
My rivalry is vain, sir;
And so I pray abstain, sir,
From service that is only tricky art.

"Besides, if you do not love her, why not kill her when I ask you? And if it is really a he-monkey, why should you love him? Enough! Unless I eat his heart, I shall starve myself to death in your house."

Now when he saw how determined she was, he was distracted with anxiety, and said: "Ah, the proverb is right:

Remember that a single grab
Suffices for a fish or crab,
For fool or woman; and 'tis so
For sot, cement, or indigo.

"Oh, what shall I do? How can I kill him?" With these thoughts in mind, he visited the monkey.

Now the monkey had missed his friend, and when he saw him afflicted, he said: "My friend, why have you not been here this long time? Why don't you speak cheerfully, and repeat something witty?"

The crocodile replied: "My friend and brother, my wife scolded me today. She said: 'You ungrateful wretch! Do not show me your face. You are living daily at a friend's expense, and make him no return. You do not even show him the door of your house.

You cannot possibly make amends for this. There is a saying:

The Brahman-murderer or thief,
Drunkard or liar, finds relief;
While for ingratitude alone
No expiation will atone.

"I regard this monkey as my brother-in-law. So bring him home, and we will make some return for his kindness. If you refuse, I will see you later in heaven/ Now I could not come to you until she had finished her scolding. And this long time passed while I was quarrelling with her about you. So please come home with me. Your brother's wife has set up an awning. She has fixed her clothes and gems and rubies and all that, to pay you a fitting welcome. She has hung holiday garlands on the doorposts. And she is waiting impatiently."

"My friend and brother," said the monkey, "your lady is very kind. It is quite according to the proverb:

Six things are done by friends:
To take, and give again;
To listen, and to talk;
To dine, to entertain.

"But we monkeys live in trees, and your home is in the water. How can I go there? Rather bring your lady here, brother, that I may bow down and receive her blessing."

The crocodile said: "My friend, our home is on a lovely sand-bank under the water. So climb on my back and travel comfortably with nothing to fear."

When the monkey heard this, he was delighted and said: "If that is possible, my friend, then hasten. Why delay? Here I am on your back/'

But as he sat there and saw the crocodile swimming in the bottomless ocean, the monkey was terribly frightened and said: "Go slow, brother. My whole body is drenched by the great waves."

And the crocodile thought when he heard this: "If he fell from my back, he could not move an inch, the water is so deep. He is in my power. So I will tell him my purpose, and then he can pray to his favourite god."

And he said: "Sir, I have deceived you and brought you to your death, because my wife bade me do it. So pray to your favourite god."

"Brother," said the monkey, "what harm have I done her or you? Why have you planned to kill me?"

"Well," replied the crocodile, "those nectar fruits tasted so sweet that she began to long to eat your heart. That is why I have done this."

Then the quick-witted monkey said: "If that is the case, sir, why didn't you tell me on shore? For then I might have brought with me another heart, very sweet indeed, which I keep in a hole in the rose apple tree. As it is, I am forlorn in this heart, at being taken to her in vain, without my sweet heart."

When he heard this, the crocodile was delighted and said: "If you feel so, my friend, give me that other heart. And my cross wife will eat it and give up starving herself. Now I will take you back to the rose-apple tree."

So he turned back and swam toward the rose apple tree, while the monkey murmured a hundred prayers to every kind of a god. And when at last he came to shore, he hopped and jumped farther and farther, climbed up the rose-apple tree, and thought:

"Hurrah! My life is saved. Surely, the saying is a good one:

We dare not trust a rogue; nor must
We trust in those deserving trust:
For danger follows, and we fall
Destroyed and ruined, roots and all.
So today is my rebirthday."

The crocodile said: "My friend and brother, give me the heart, so that my wife may eat it and give up starving herself."

Then the monkey laughed, and scolded him, saying: "You fool! You traitor! How can anyone have two hearts? Go home, and never come back under the rose-apple tree. You know the proverb:

Whoever trusts a faithless friend
And twice in him believes,
Lays hold on death as certainly
As when a mule conceives."

Now the crocodile was embarrassed when he heard this, and he thought: "Oh, why was I such a fool as to tell him my plan? If I can possibly win his confidence again, I will do it." So he said: "My friend, she has no need of a heart. What I said was just a joke to test your sentiments. Please come to our house as a guest. Your brother's wife is most eager for you."

The monkey said: "Rascal! Go away this moment. I will not come."

O macaco e o crocodilo⁶

Aqui começa então o Livro IV, intitulado "A perda do adquirido". O primeiro verso é:

A loucura cega tem o seu preço
Quando se oferece a propriedade.
Por causa da lisonja e astúcia
O macaco ludibriou o crocodilo.

Como é que foi isso – perguntaram os príncipes. E Vishnu Sharma contou a história d'

O MACACO E O CROCODILO

Havia uma grande árvore de maçã-rosa à beira do mar, que dava sempre frutos. Nela vivia um macaco chamado Red-Face.

Ora certo dia um crocodilo chamado Ugly-Mug saiu das águas do mar e, rastejando, foi-se instalar na areia macia. Então Red-Face disse:

⁶ Tradução do conto "The monkey and the crocodile" (texto traduzido e adaptado).

– Senhor, considere-se meu convidado. Por favor, coma estas maçãs rosa que lhe atiro. Verá que são doces como o néctar. Conhece o provérbio:

Seja ele tonto ou estudioso
Agradável ou repugnante
Um hóspede, quando é bem tratado
É tão útil quanto uma ponte para o Paraíso.
Não lhe pergunte onde mora ou o que estudou
Qual a sua família ou reputação,
Mas dá-lhe graças e oferece-lhe sacrifícios:
Pois assim prescreve o livro da lei dos sábios.
E ainda:
Honrar os hóspedes que vêm
Cansados de uma terra distante
E com eles partilhar o sacrifício
É o caminho mais nobre que os mortais conhecem.
E mais uma vez:
Se um hóspede sair da tua casa desonrado
Ansiando tristemente por nunca mais voltar,
Os teus avós e os deuses acima
Virar-te-ão as costas e esquecer o seu amor.”

Falando desta maneira, o macaco ofereceu ao crocodilo maçãs rosa. E o crocodilo comeu-as e entabulou uma longa e agradável conversa com o macaco, antes de regressar a casa. E assim, o macaco e o crocodilo ficavam todos os dias à sombra da árvore de maçãs rosa. Eles passavam o tempo numa conversa animada sobre vários assuntos e sentiam-se felizes.

Ora o crocodilo ia para casa e dava à mulher as maçãs rosa que não tinha comido. Um dia ela perguntou-lhe:

– Meu querido marido, donde é que arranjas estes frutos? Parecem néctar.

– Minha querida – disse ele – tenho um grande amigo, um macaco chamado Red-Face. Ele dá-me estes frutos de uma forma muito cortês.

Então ela replicou:

– Qualquer pessoa que coma um fruto tão doce terá certamente o coração transformado em néctar. Se gostas da tua mulher, dá-me o coração dele e eu comê-lo-ei. E nunca ficarei velha ou doente, mas serei uma companheira agradável para ti.

Mas o crocodilo opôs-se:

– Em primeiro lugar, minha querida, ele é o nosso irmão adotivo. Em segundo lugar, ele oferece-nos fruta. Eu não posso matá-lo. Por favor não insistas. Além disso, há um provérbio:

Para nascer, precisamos de uma mãe;
Para renascer, precisamos de uma outra.
E os irmãos em amizade parecem de longe
Ser mais queridos que os irmãos naturais.

Mas a mulher replicou:

– Tu nunca me recusaste nada antes! Portanto tenho a certeza de que ela é uma macaca. Tu gostas dela e passas o dia inteiro com ela. Por isso é que não me dás o

que eu quero. E quando à noite vens ter comigo, os teus suspiros são quentes como o fogo. E quando me abraças e me beijas, não me apertas com força. Eu sei que uma outra mulher roubou o teu coração.

O crocodilo ficou muito entristecido e disse à mulher:

Quando estou aos teus pés
E ao teu serviço, querida,
Por que me olhas
Com irritação e ciúme?

Mas ao ouvi-lo, a face da mulher cobriu-se de lágrimas e ela disse:

Tu gostas dela, traidor;
Os teus desejos nunca a abandonam;
Os seus belos enganos roubam o teu coração.
Não consigo competir com ela.
Por isso te peço: abstém-te
De algo que é apenas arte complicada.

Além disso, se não a amas, por que não matá-la quando to peço? E se é mesmo um macaco, por que havias de gostar dele? Basta! Se eu não comer o coração dele, irei passar fome até morrer em tua casa.

Ora quando ele viu que ela estava assim determinada, encheu-se de ansiedade e exclamou:

– Ah! Está certo o provérbio:

Lembra-te de que um simples gesto
É suficiente para um peixe ou um caranguejo
Para um tolo ou uma mulher; e é também assim
Para um ébrio, cimento ou índigo.

Oh! o que é que vou fazer? Como é que posso matá-lo?

Com estes pensamentos em mente, o crocodilo visitou o macaco.

Ora o macaco tinha sentido a falta do seu amigo e quando o viu nesta aflição, disse:

– Meu amigo, por que razão não tens vindo aqui? Por que não falas animadamente e dizes alguma coisa engraçada?

O crocodilo respondeu:

– Amigo e irmão! A minha mulher zangou-se comigo hoje. Ela disse: “Seu miserável, ingrato! Não me mostres a tua cara. Andas a viver à custa de um amigo e não retribuis com nada. Nem sequer lhe mostras a porta da tua casa. Nunca te poderás redimir desse mal. Há um ditado:

O assassino do brâmane ou o ladrão
O bêbado ou o mentiroso encontram alívio,
Enquanto para a ingratidão
Não existe expiação possível.

Eu considero este macaco meu cunhado. Por isso trá-lo cá a casa e iremos retribuir a sua gentileza. Se te recusares a fazê-lo, ver-me-ás mais tarde no Céu.” Ora

eu não podia vir ter contigo até ela acabar de ralhar comigo. E enquanto eu estive a discutir com ela, passou-se todo este tempo. Por isso, por favor, vem comigo a minha casa. A mulher do teu irmão montou uma pérgula para ti. Ela decorou-a com tecidos, pedras preciosas e rubis, para te receber com pompa. Ela pendurou grinaldas festivas à porta. E espera por ti ansiosamente.

– Meu amigo e irmão – disse o macaco – a tua esposa é muito amável. O que está de acordo com o provérbio:

Seis coisas são feitas pelos amigos:

Receber e retribuir;

Ouvir e falar;

Jantar e conviver.

Mas nós, macacos, vivemos em árvores e a tua casa é na água. Como é que eu posso ir aí? Mais vale trazeres a tua mulher para aqui, irmão, para que eu possa inclinar-me e receber a sua bênção.

O crocodilo respondeu:

– Meu amigo, a nossa casa fica num banco de areia por baixo da água. Por isso salta para as minhas costas e viaja confortavelmente sem nada a temer.

Quando o macaco ouviu isso, ficou radiante e disse:

– Se isso é possível, meu amigo, apressa-te. Por que tardar? Aqui estou eu nas tuas costas.

Mas quando se sentou nas costas do crocodilo e viu-o a nadar no oceano sem fundo, o macaco ficou terrivelmente apavorado e disse:

– Vai devagar, irmão. O meu corpo está todo encharcado, com estas ondas enormes.

Ao ouvir isso, o crocodilo pensou: “Se ele caísse agora das minhas costas, não conseguiria mover-se nem um milímetro, tão funda que está a água. Ele está totalmente dependente de mim. Por isso vou-lhe revelar a minha intenção, para que ele possa rezar ao seu deus favorito. E disse:

– Senhor, eu enganei-o e trouxe-o à sua morte, porque a minha mulher obrigou-me a fazê-lo. Por isso reze ao seu deus favorito.

– Irmão – disse o macaco – que mal fiz eu à tua mulher ou a ti? Porque é que planeaste matar-me?

– Bem – respondeu o crocodilo – aqueles frutos doces sabiam tão bem que ela ficou com muita vontade de comer o teu coração. Foi por isso que eu fiz isso.

Então o perspicaz macaco disse:

– Se é esse o caso, amigo, por que não me disseste antes? Pois assim eu teria trazido um outro coração, mesmo muito doce, que guardo num buraco da árvore de maçã rosa. Sendo assim, estou limitado a este coração e estou a ser levado para ela em vão, sem o meu coração doce.

Quando ouviu isso, o crocodilo ficou radiante e disse:

– Se assim o entendes, meu amigo, dá-me esse outro coração. E a minha mulher resmungona vai comê-lo e deixar de fazer greve de fome. Nesse caso, vou-te levar de volta à tua árvore.

Então ele voltou para trás e nadou em direção à árvore de maçã rosa, enquanto o macaco rezava a todas as espécies de deuses. E quando finalmente chegou à praia, deu um pulo e subiu à árvore de maçã rosa, saltitando para cada vez mais longe, e pensou: “Hurra! A minha vida salvou-se. Certamente que o ditado está correto:

Não nos atrevemos a confiar num patife; nem devemos
Confiar naqueles que merecem a confiança:
Pois o perigo surge e nós caímos
Destruídos e arruinados, totalmente destruídos.
Por isso, hoje é o dia em que eu renasci.”

O crocodilo disse:

– Meu amigo e irmão, dá-me esse coração, para que a minha mulher possa comê-lo e desistir da sua greve de fome.

Então o macaco riu-se e ralhou com o crocodilo, dizendo:

– Palerma! Traidor! Como é que alguém pode ter dois corações? Vai para casa e nunca mais voltas para aqui. Tu conheces o provérbio:

Aquele que confia num amigo infiel
E acredita nele duas vezes
Destina-se a morrer, tão certo
Quanto uma mula que concebe.

O crocodilo ficou envergonhado quando ouviu isso e pensou: “Oh, porque é que fui tão tolo ao ponto de lhe contar o meu plano? Se ao menos eu conseguisse tornar a ganhar a sua confiança! Por isso disse:

– Meu amigo, ela não precisa de nenhum coração. O que eu te disse foi só a brincar, para testar os teus sentimentos. Por favor, vem a nossa casa como um hóspede. A mulher do teu irmão está ansiosa por te conhecer.

O macaco replicou:

– Patife! Vai-te embora, já! Eu não vou voltar!

The brahman's dream⁷

(...) Then the wheel-bearer continued: "Yes, any man becomes ridiculous when bitten by the demon of extravagant hope. There is sense in this:

Do not indulge in hopes
Extravagantly high:
Else, whitened like the sire
Of Moon-Lord, you will lie."

"How was that?" asked the gold-finder. And the other told the story of

THE BRAHMAN'S DREAM

In a certain town lived a Brahman named Seedy, who got some barley-meal by begging, ate a portion, and filled a jar with the remainder. This jar he hung on a peg one night, placed his cot beneath it, and fixing his gaze on the jar, fell into a hypnotic reverie.

"Well, here is a jar full of barley-meal," he thought. "Now if famine comes, a hundred rupees will come out of it. With that sum I will get two shegoats. Every six months they will bear two more shegoats. After goats, cows. When the cows calve, I will sell the calves. After cows, buffaloes; after buffaloes, mares. From the mares I shall get plenty of horses. The sale of these will mean plenty of gold. The gold will buy a great house with an inner court. Then someone will come to my house and offer his lovely daughter with a dowry. She will bear a son, whom I shall name Moon-Lord. When he is old enough to ride on my knee, I will take a book, sit on the stable roof, and think. Just then Moon-Lord will see me, will jump from his mother's lap in his eagerness to ride on my knee, and will go too near the horses. Then I shall get angry and tell my wife to take the boy. But she will be busy with her chores and will not pay attention to what I say. Then I will get up and kick her."

Being sunk in his hypnotic dream, he let fly such a kick that he smashed the jar. And the barley-meal which it contained turned him white all over.

"And that is why I say:

Do not indulge in hopes

and the rest of it."

"Very true, indeed," said the gold-finder. "For

Greedy folk who do not heed
Consequences of a deed,
Suffer disappointment soon;
For example take King Moon."

"How was that?" asked the wheel-bearer. And the other told the story of

THE UNFORGIVING MONKEY

⁷ Ryder 1925: 453-454.

O brâmane sonhador⁸

Numa certa cidade vivia um brâmane chamado Seedy, que arranjou alguma farinha de cevada. O brâmane comeu parte da cevada e guardou o resto num frasco. Certa noite, pendurou o frasco num espigão na parede e deitou-se no chão. A certa altura, começou a olhar para o frasco e pôs-se a sonhar.

“Bem, aqui está um frasco cheio de cevada”, pensou. “Ora se houver uma crise, poderei ganhar cem rupias com ele. Com essa quantia, arranjarei duas cabras. A cada seis meses, elas terão mais duas cabras. Depois das cabras, comprarei vacas. Quando as vacas tiverem vitelos, vou vendê-los. Depois das vacas, irei comprar búfalos; depois dos búfalos, éguas. As éguas vão dar muitos cavalos. Se vender os cavalos, poderei comprar muito ouro. Com o ouro vou comprar uma casa grande com um pátio enorme. E então alguém há de vir a minha casa oferecer-me a sua linda filha em casamento, com um dote. Ela vai ter um filho a que chamarei Moon-Lord. Quando ele for suficientemente crescido para se sentar no meu colo, eu vou pegar num livro, sentar-me no telhado do estábulo a pensar. Ao ver-me aí, Moon-Lord vai saltar do colo da mãe e querer vir sentar-se ao meu colo e há de ir demasiado perto dos cavalos. E então eu vou ficar zangado e vou dizer à minha mulher para levar o miúdo. Mas ela vai estar demasiado ocupada com as suas tarefas e não vai prestar atenção àquilo que eu disser. Então vou-me levantar e dar-lhe um pontapé”.

O brâmane estava de tal modo embrenhado no seu sonho hipnótico, que deu um pontapé no ar, partindo o frasco de cevada. O frasco partiu-se e a cevada cobriu a sua cara, fazendo-o ficar todo branco.

E é por isso que eu digo:

Não tenhas esperanças...

E o resto.

– Tens toda a razão – disse o que encontrou o ouro. Pois

Os gananciosos que não prestam atenção
Às consequências de um ato
Cedo ficam desapontados,
Tal como King Moon.

– Como é que foi isso? – perguntou o que tinha a roda ao pescoço. E o outro contou a história d’

O MACACO IMPIEDOSO

[...]

⁸ Tradução do conto “The brahman’s dream”(texto traduzido e adaptado).

OUTROS CONTOS INDIANOS

Tranr dhutará⁹

Êk garib brahmanR ható. Té lhajmánô warti kari potá nô nirwá chalawtô hatô. Paranatu tênô kuTum moTu hatô. Matá-pitá, tchar behnô, patni ané potá ná tranR baRkô. Etlé ê gamê tetTi mehnat kartô chhatá té pôta ná kuTum nê peT purtun khawRáwi shaktô nahin. Pôta ni daridhraté thi ê khub kantaRi gayô hatô. Téná baRakô nê tchangru dudh panR jowá na maRtun. áthi téni patni bahu kankásh karti. áthi ek diwass ê baju ná gaam má jamindár pasé gayô. Ané pôta ni mishkili paju kari.

Jamindár thoRô kanjuss hatô. Etlé enRé bramanR nê gáí na ápi. PanR ek tandurast bakri ápi. BráhmaR tô ráji ráji thai gayô.

Bakri tô bakri. Márá báRakô nê dudh piwá to maRshê. Té jamindár nê Áshirwát ápi, bakri lei né pôta nê gaam awá nikaRiyô. tcháltan tcháltan ténRê wichariyun, á tô jamindár ni bakri chhé. keTli sukh mã rehti hashê. MáTê méré ênê atli badhi chalawi na joyê eTlê ê tênê unchki nê chálwá lagyô. Parantu bakri nê kain gamê! Tê tô kudákud karwá lágui. Êtlê bramanRê têná ágaR ná bê pag pachharR ná bê pag joRi nê ek weli nê tji bándhididhá. Pachhi bakri nê khbá par nákhí nê cháli nikaRiyô.

Hawê tranR Thag êk warksh nichê árám kartá hatá. ÊmRên á bráhmaR nê bakri nê lei nê jatô jôyô. TranRé ni dánat bagRi.

Êkê kahiyun, “Kêwi hasht pusht bakri chhé! ÁpRen ghaRá diwass thi bhar pêt khádhun nathi. Jô á bakri ápaRên Thagui leié tô ájê sánjê ápRen bhar pêt shándár bhôjan lei shakiyê.” Bijá bê pehlá Thag ni wát má sammaT thai gayá.

brahmanR sidhi ritê tô bakri ápê nahin. joTáwá jai tô bhrahmaR bumábúme karê. Anê áju baju na khétar má kám kartá khêDutô ê bumábúme sámbrê tô Thaguwê bhagui jawun paRê. ÊtTê yukti thi bakri paRáwi lêwá nô wichár kariyô.

tRanrê má êk Thag ghaRunj hôshiár hatô. TénRê ek yukti wichari. Anê bannê nê kahi. Bannê khush thai gayá. Anê áme tranRê Thag brahmanR ni bakri paRawi lewá taiyár thanyá.

bijá rastê thei nê tranRê brahmanR ni ágaR nikRi gayá. Pachhi tēmá thi ek Thag brahmanR ni sámê áwiyô. BrahmanR najik awtáj ê Thag bôliyô: “Ráme Ráme! Bhudew! Á kutrun kiyá lei cháliyá? Mándun chhé kê shun?”

“kutrun! Tári ánkhnun ThikáRun chhé ke nahi? Á tô bakri chhé samajyô?” brahmanRê kahyun.

“bhudew! manê tô kutrunj dêkhái chhé. Tamê brahmanR nô awtár nê á kutrun uchkôchhê tē bhundá lágô chhê. Pachhi to jewi tamári marji!” kahê nê ê cháliyô gayô.

brahmanR ágaR cháliyô. Etlê bijô Thag sámê maRiyô. Tê wêpári jêwô lagtô hatô. BrahmanR nê jôtan tē chamki nê aTki Gayô: “Arê arê Maharaj! Á kutrá nê unchki nê kiyá cháliyá? Tamára thi kutrá nê aRkai? Bháng bang tô nathi pidhinê?”

brahmanR akRaiyô. “Bhaisaab! Á tô bakri chhé bakri. Kutrun nathi, samajyá!”

Thag hansi paRyô. “Tamên bhángaj pidhi chhé. Hawê chokkass thai gayun. Nahin to kutrun tē waRi bakri banê kharun! Hawê to tamê mári wát nahin mánwáná. Anê á kutrá nê nichê nahinj utárwáná.” Hanstô hanstô ê Thag panR chályô gayô.

brahmanRê wichariyun, ek mánRass kutru kahê tô ême thai kê mashkari kartô hashê. PanR bijô manRass panR êwunj kahê chhé êtlê kutrun to nahin hoi! TénRê khabê thi bakri nê nichê utári tô bakrij hati. BrahmanR nê shanti waRi. Tê fari bakri nê khabê nákhí chálwá lagyô.

⁹ Nayak (s.d.): 43-46.

thôRô ágaR gayô tiyán trijô Thag áwiyo. brahmanR nê jotáj tê moTê thi khaRkhaRáT hansi paRiyô, “ê brahmanR! AfinR ghôRi nê áwi reyô chhê ke shun? Kê pachhi gánjá ni chalam phunki nê áwiyo chhê? Á kutrá nê khabê unchkinê kayã cháliyo? bhunDun láguêchhê! Nichê utár nichê. Lok má láj jáshê tári.”

Hawê brahmanR ghabráyo. Ênê thayun chokkas á bakri nathi panR charitar láguêchhê. Ênrê tô bakri nê pakRi nê nichê munki anê muTThi wáRi nê gámbhanRi náThô. Trijá Thag nê jawáb ápwáyê na rahiyô.

brahmanR dekhatô bandh thayô, êTlê bijá bê Thag panR tiyan áwi pohonchyá. tranRê Thagwê bakri nê uchki anê hanstá hanstá cháli nikariyá.

“Hê juwanô” Thagô thi chêti nê rahewun. Tê lôkôni wátnô kaDhi bharôsô karwô nahin. Jê wát pô tá nê sáchi láguê tênôj amal karwô”.

Os três mentirosos¹⁰

Havia um brâmane pobre. Ele conseguia viver à custa do pouco que ganhava atendendo os clientes. Mas a sua família era muito grande. Pais, quatro irmãs, mulher e três crianças. Por isso, por muito que ele se esforçasse, nunca conseguia alimentar devidamente a família. Já estava farto da sua miséria. Os filhos nem sequer tinham leite para beber, por isso a mulher gritava muito com ele. Assim, certo dia, ele foi ter com um fazendeiro de uma aldeia vizinha. E expôs o seu problema.

O fazendeiro era um pouco avarento. Por isso não deu ao brâmane uma vaca. Mas deu-lhe uma cabra gordinha. O brâmane ficou felicíssimo.

Que seja uma cabra! Pelo menos os meus filhos terão leite para beber! Ele deu a bênção ao fazendeiro e, levando a cabra, tomou o caminho de regresso para a aldeia.

No caminho pensou:

"Esta cabra é do fazendeiro. Deve ter tido uma vida confortável. Por isso não a devo fazer andar tanto." E pegou na cabra ao colo. Mas a cabra algum dia havia de gostar? Ela começou a tentar saltar do seu colo. Por isso o brâmane amarrou-lhe as duas patas da frente e as duas patas de trás com uma trepadeira. Depois colocou a cabra aos ombros e pôs-se a caminho.

Entretanto, por baixo de uma árvore encontravam-se três patifes a descansar. Eles viram o brâmane a levar a cabra. Os três sentiram-se tentados. Um deles disse:

"Que cabra tão gordinha! Há já tantos dias que não comemos bem. Se conseguíssemos roubar esta cabra, esta noite poderíamos fazer um banquete". Os outros dois aderiram à proposta do primeiro ladrão.

O brâmane nunca iria entregar a cabra a bem. Se lha tirassem, o brâmane começaria a gritar. E se os camponeses, que trabalham nas imediações, ouvissem a gritaria, os ladrões teriam de fugir. Por isso pensaram numa estratégia de ficar com a cabra.

Dos três, havia um ladrão muito inteligente. Ele pensou numa estratégia. E disse aos outros dois. Os dois ficaram contentes. E assim, os três ladrões prepararam-se para se apoderar da cabra do brâmane.

¹⁰ Tradução do conto “Tranr dhutará (texto traduzido e adaptado).

Por um outro caminho, os três passaram à frente do brâmane. Depois, um dos ladrões cruzou-se no caminho do brâmane. Assim que se aproximou do brâmane, esse ladrão disse:

"Santo Deus, sacerdote! Para onde é que leva este cão? Está doente?"

"Cão? Vês bem, ou quê? Isto é uma cabra, percebeste?", disse o brâmane.

"Sacerdote, eu só vejo um cão! O senhor é um brâmane e pega neste cão, isso fica-lhe mal. Mas faça como quiser " – dizendo isso, afastou-se.

O brâmane continuou o seu caminho e encontrou o segundo ladrão. Este tinha um aspeto de comerciante. Assim que viu o brâmane, sobressaltou-se e parou.

"Ora, ora, marajá! Para onde é que leva este cão ao colo? Pode tocar num cão? Não esteve a fumar ópio, pois não?"

O brâmane enfureceu-se.

"Irmão! Isto é uma cabra. Não é um cão, percebeu?"

O ladrão riu-se.

"Esteve mesmo a fumar ópio, está mais que visto. Algum dia um cão se transformaria numa cabra? Se calhar não vai acreditar em mim e não vai pôr o cão no chão."

Rindo-se, esse ladrão também se foi embora.

O brâmane pensou: "Se uma pessoa disser que é cão, pensamos que deve estar a gozar. Mas outra pessoa também diz a mesma coisa, então não será mesmo um cão?"

Ele tirou a cabra do ombro e viu que era de facto uma cabra. O brâmane ficou mais calmo. Tornou a colocar a cabra ao ombro e recomeçou a andar.

Mais adiante, apareceu o terceiro ladrão. Assim que viu o brâmane, desatou a rir alto.

"Ó brâmane! Estiveste a fumar ópio ou quê? Ou então fumaste haxixe! Para onde é que vais com esse cão ao ombro? Fica-te mal. Coloca-o no chão ou as pessoas deixarão de te respeitar.

Desta vez o brâmane assustou-se. Começou a pensar:

"De certeza que isto não é uma cabra, mas parece um herbívoro". Ele pegou na cabra, colocou-a no chão e, fechando os punhos, fugiu para a sua aldeia. Nem sequer respondeu ao terceiro ladrão.

Assim que o brâmane desapareceu da vista, os outros dois ladrões foram ao local. Os três ladrões pegaram na cabra e, rindo-se, foram-se embora.

"Ó jovens! Permaneçam longe dos ladrões. Nunca confiem no que eles dizem. Devem fazer sempre aquilo que acharem melhor.

Manras ni jat nagunrih¹¹

Ek gam ni bahar nanu talaw hatu tema ek magar reto hatu. Té magar ne lidhe koi e taraw na panri no upiok karto nahi. Ek war chomasa ma warsat pariyo nahi. Ane pachi awiyo chiyaro. Chiyara pachi awiyo unaro. Pat to pat. Taraw no panri ek dam sukhai gayo taddanaj sukhai gayo. Magar gaberayo. Panri wagar keyi rite rehwei?

Magar ne kai suje nahi. Êne thayun, apron to ram rami jawana. Jara ragra jewa kado ma eh rehwa laguiyo.

Ek diwas e taraw passe thi ek khedut passar thato hatu. Magar –e ene joyo. Ene thayun, jo aa manrass mane uchki ne bija koi panri wala taraw ma nakhe to hun bachi jawun. Ene tarataj tene bum mari:

‘eh bhai! Mari wat sambro!’

Khedute joyun to taraw ma rahelo magar ene bolato hatu. Eh ghaberate ghaberate jará najik gayo.

Magar samji gayo ke, manrass mara thi biye che. Etle najik nathi awto. Enre kayun, ‘bhai! Ghabera nahin. Hun tane chun kari shakwano hatu? Panri wagar hun marwa pariyo chun. Tu maro Bhagwan! Marun ek kam na kare?’

Khedut ne magar par daya awi. Bicharo panri no jiw. Panri wagar keyi rite jiwano hatu! Eh wadhu najik awiyo ane boliyo:

‘kahe, tane maro shun kaam pariyo?’

‘tu joye che ke panri wagar hun jiwi shakun tem nathi ane hawe aa taraw aa barbarta taap ma thora diwass maaj sukun bhat thai jashe. Pachi hun kewi rite jiwish? Ek upai chhe ke, tu mane uchki ne koyi wadhare panri hoy tewa taraw ma muke to maro jiw bache’.

‘Bapre! ‘tane uchki ne bija taraw ma mukun? Bija taraw sudhi jawano to bajuwe rahiyun... tane uchakwa awun etlej tu mane chchaw kari jai. Tara jewa jamduk pase awe koi? Tu jiwe na jiwe, mara bairi – chhokra to rakhrij jai.’

Khedute to jawa mate pag upaariya.

‘na, na bap na! Je maro jiw bachawa awe, ene hun khawun? To to hun bachunj kewi rite? Tane khawun pachi? E thi aa taraw ma panri thorun awshe? Eh to sukhwanunj! Pachi to maro marwanunj, né? Tari jem mane marwani bahu bik lague chhe. Maro bharoso kar. Hun tane sahej dant nahin lagarun to khawani waat kiyan awi? Tu mara par atlo upkaar kar. Jiwat daan to saw thi moto daan chhe. Hun tane nahin khawun. Bagwaan na sawgan!’

Magar to pushkar kalawala karwa laguiyo.

Khedut ne thayun, magar ne jiwa ni garaj chhe... panri wara taraw ma jawani garaj chhe. Etle é mane khashe to nahinj. Le jawa de bichara ne! Nahi to aa suka bhat taraw ma panri wagar rotla ni jem shekai ne mari jashe.

Khedut sahsik hatu. Enre wichariyun, aa jungle ni dhaar par moto taraw chhe. Tiyan ane moki doun. Wari eh najik chhe. Etle mare panr magar ne bahu nahi uchak wo pare. Aam wichari khedut magar ni najik gayo. Toyi enre kayin na kariyun. Etle saahas kari ne magar ne uchakyo ane khabe naakhiyo. Toyi magare kai na kariyo. Etle khedut ma himmat awi. Ene to magar ne lei né chalwa mandyun. Ane pahonchyun pela taraw ma. Tiyan pushkar panri hatu. Ane taraw ma sahej utri ne kheduté magar ne naakhiyo

¹¹ Nayak (s.d.): 186-191.

panri má. Té saathej magar uchariyo ane panri má dubélá khedut na pag ne twrá thi pakri lidho.

Khedut to ghabrayo ané pag khenchwá laguiyo. Panr magar kayin pag chore? Khedut thi to pag chhasakyo ye nahi. Hawe khedut kargar wa laguiyo:

‘bhai! Magar! Me upkaar kariyo ané tané ahin lay awiyo. Téno áa badlo tun ape chhe? Me tane jiw daan apiyun ane tu maro jiw mangue chhe. Tu maro pag chhor. Ten baghwan na sogand khada chhe ke tu mane sahej dant panr nahi lagare. Ané tem baghwan ná sogand tori naakhiya! Sahej to bagwan no dar raakh!’

Khedut bahu kar gariyo panr magarié pag na chhoriyo. Ultun é khedut né taraw má khenchwá laguiyo.

Tiyan khedut ni najar ek langra ghorá par gai. Téná man má ashá jagui ké, aa ghorá né mara dukh ni waat karun. É magar né samjawé to kadaj magar mani jai. Aa wichari né enré ghorá né bum mari: ‘o ghorá bhai! Jará anhin awo ane aa magar né samjawo’.

Langrá to langrá to ghero khedut passe awiyo ané boliyo: ‘shun chhe?’

Kheduté badhi waat ghora ne kari ané kahiyun, ‘ghorá bhai, tamen magar né samjawo ké upkaar par apkaar na karé ané maro pag chhori dé.’

Ghero kahé, ‘magar bhai! Aa manras no pag chhortaj nahin. Éné khaaij jawo. Manras ni jaat ej laag ni cche. Juwo né, hun aaj sudhi malik maté ketlun doriyo! Malik né ketlá badhá paisá kamawi aapiya! Panr maro pag tutiyo ané hum kaam kari shakwá maté nakammo bani gayo. Etle tarataj mane kadhi mukiyo. Atlá warass ni sharam na raakhi! Manrass ni jaat to taddan nagunri! Maté tamé aa manrass né nahin chhortá’.

Khedut to chchupaj thai gayo. Éné thayun, ghorá né bolawi né bhul kari! É to ulto magar ne chchará wá besi gayo.

Tian khedut ni najar ek gai par pari. Enré gai né bolawi: ‘oh gai mã! Gai mã! Jará anhin awo.’

Gai to dhiré dhirá khedut ni najik gai. Enré joyun to magarié khedut no pag mon má pakri raakhelo. Kheduté potá ni ram kahani gai né kahi sambhrawi. Ané magar né samjawa winanti kari.

Gaié kahiyun, ‘magar bhai! Aa manrass ni jaat to taddan nagunri. Éné khechchij jawo, taraw má. Mé akhi jindagui dudh didun... rupará wachchardá didhá... panr hun wasuki gay etlé maró malik mane katal khané mokal to hato. Maand maand bhaagui né ahin awi chchun. Awi manrass ni jaat par kewi dayá karwani? Marij nakho aa khedut né!’

Khedut to aabhoj bani gayo. Gaai panr magar ná paksh má gay! Magar to khush khush thai gayo hato. Éné thayun, manrass jaat saathé dago karwá má kain panr paap nathi. Aa to punriya nun kaam chhé.

Tiyanj manrass né shiyaar dekhayo. Khedut né thayun, ghero ané gaai to manrass saathé rehnara pranri, chchatá maro bachaw na kariyo. To aa to manrass thi dur rehnaun pranri! É shun kaam maro bachaw kare? chchatá nasib ajmawá to dé! Ané aa mé marwánunj chché né! Enré to shiar ne bum mari: ‘oh shiar bhai! Jará aam awo né!’ shiar to khedut passe gayun. Etle kheduté potá ni akhi waat shiar né kahi sambhrawi ané kahiyun, ‘shiar bhai aa magar né samjawo, ané mane bachawo!’

Shiar ne thayun, aa garib khedut né bachaun joyé magarié aa khotun kariyun che, panr é em kahe ké ... ‘magar... magar...! Aa khedut na pag chori dé... ee thi é thoro khedut no pag chori dewanun hato! Kayink yukti karwi joyé etlé enré kaink wichari né

mote thi kahiyun, ‘aré bhai! Taari waat má mané kayin samaj parti nathi. Magar bhai! Mané kaho ké waat shun chhé! Aa khedut shun kahe chhe!’

Magar to ghora ane gai ni waat thi bahu fulai gaylo etle ené thayun, shiar panr mará kaam nej wakhaar shé etlé ené kehwa dé... mará prá karam ni waat... ! ané magari kehwa maté mun kholiyo... té saathej... manrass no pag chhutiyo... ané shiyaré ishaaro kartaj khedut ané shiar bhaguiyá... banné sime sudhi bhaaguiyá... pachhun wari né jowayé na ubha rahiya...

Kheduté shiar no khub khub aabhaar maaniyo ané gaam má chaliyo gayo.

‘ hé kumaro! Dusht par upkaar karo to té téno badlo apkaar thij waar shé. Maté dush thi duraj rehwun.’

In Nayak (s.d.): 186-191.

A raça humana não tem valor¹²

Perto de uma aldeia havia um pequeno lago, no qual vivia um crocodilo. Por causa do crocodilo, ninguém usava a água do lago.

Certa vez, durante as monções, não choveu. Depois veio o Inverno. Depois do Inverno veio o Verão. O calor apertou. A água do lago secou completamente. O crocodilo assustou-se. Como viver sem água?

O crocodilo não conseguia pensar em nada. Pensou que iria desta para uma melhor. Começou a viver no lodo grosso como pasta.

Um dia um lavrador estava a passar por esse lago. O crocodilo viu-o. Ele pensou: “Se este homem pegasse em mim e me colocasse num outro lago com água, eu ficava salvo. Rapidamente, chamou-o:

– Ó irmão! Ouve o que eu digo!

O lavrador viu que no lago estava um crocodilo que o chamava. Assustado, aproximou-se um pouco.

O crocodilo apercebeu-se de que o homem estava com medo dele. E por isso não se aproximava. Então disse:

– Irmão! Não tenhas medo. O que é que eu te poderia fazer? Sem água estou quase a morrer. Tu és o meu Deus. Não me podes fazer um favor?

O lavrador teve pena do crocodilo. Coitado, era um animal aquático. Como é que poderia viver sem água? Aproximando-se um pouco mais, disse:

– Diz lá, o que é que precisas de mim?

– Tu vês que não há maneira de eu viver sem água. E agora com este calor, este lago vai ficar duro como pedra em poucos dias. E depois, como é que eu vou viver? Há uma maneira: se tu pegasses em mim e me colocasses num lago que tivesse mais água, a minha vida ficaria salva.

– Ai, mãe! Pegar em ti e colocar noutro lago!? Ponhamos de lado a questão de chegar ao outro lago... assim que viesse levantar-te, tu havias de me comer. Alguém havia de ir ao pé de um carnicheiro como tu? Quer tu vivas, quer não, a minha mulher e os meus filhos haviam de ficar sem ninguém.

O lavrador começou a afastar-se.

– Não amigo, não! Algum dia eu havia de comer alguém que me viesse salvar a vida? E então como é que eu havia de me salvar? Comia-te e depois? Isso não iria

¹² Tradução do texto “Manras ni jat nagunrih (texto traduzido e adaptado).

trazer água para este lago! Vai secar na mesma! Depois, eu teria de morrer, não é? Tal como tu, também eu tenho muito medo de morrer. Confia em mim! Eu nem te vou tocar com os dentes, como é que poderei comer-te? Faz-me esse favor. Salvar a vida é a maior dádiva que existe. Eu não te vou comer. Juro por Deus!

O crocodilo começou a pedir insistentemente.

O lavrador pensou: "O crocodilo quer sobreviver...ele quer ir para um lago com água. Por isso de certeza que ele não me come. Deixa-me levá-lo, coitado! Senão ele vai ficar assado como pão e vai morrer sem água, neste lago seco como pedra.

O lavrador era aventureiro. Ele pensou: "Ao pé desta floresta há um lago enorme. Posso colocá-lo lá. E também é perto, por isso não vou ter de carregar o crocodilo muito tempo."

Pensando assim, o lavrador aproximou-se do crocodilo. O crocodilo nada fez. Por isso, sustendo a respiração, o lavrador levantou o crocodilo e colocou-o ao ombro. Mesmo assim, o crocodilo nada fez. Então o lavrador encheu-se de coragem. E começou a caminhar com o crocodilo ao ombro. E chegou ao tal lago. Ali havia muita água. Descendo para a beira do lago, o lavrador colocou o crocodilo na água. Assim que isso aconteceu, o crocodilo deu um salto e agarrou com força a perna do homem que se encontrava mergulhada na água.

O lavrador ficou cheio de medo e começou a puxar a perna. Mas algum dia o crocodilo havia de largar a perna? O lavrador nem sequer conseguia mexer a perna. Foi a sua vez de começar a implorar:

– Irmão crocodilo! Eu fiz-te um favor e trouxe-te até aqui. E é assim que me recompensas? Eu dei-te a vida e tu pedes-me a vida! Larga o meu pé. Tu juraste por Deus que nem sequer me havias de tocar com os dentes. E tu quebraste o juramento que fizeste! Tem um pouco receio de Deus!

O lavrador implorou muito, mas o crocodilo não largou a sua perna. Antes pelo contrário, começou a puxar o lavrador para o lago.

Aí, o olhar do lavrador recaiu sobre um cavalo coxo. Cheio de esperança, decidiu contar ao cavalo o que lhe acontecera. Se ele conseguisse convencer o crocodilo, talvez ele compreendesse. Pensando deste modo, chamou o cavalo:

– Ó irmão cavalo! Chegue aqui e convença o crocodilo.

Coxeando, o cavalo foi ter com o lavrador e perguntou:

– O que é?

O lavrador contou tudo ao cavalo e disse:

– Irmão cavalo, explique ao crocodilo que não se deve pagar o bem com o mal e diga-lhe que largue a minha perna.

O cavalo aconselhou:

– Irmão crocodilo! Não largue a perna deste homem por nada deste mundo! Coma-o mesmo! A raça dos homens merece mesmo isso. Olhe lá, até hoje eu corri tanto para o meu dono! Quanto dinheiro ganhei para ele. Mas a minha perna partiu-se e então fiquei incapacitado para o trabalho. E aí, ele mandou-me logo embora. Nem teve vergonha por eu ter trabalhado para ele tantos anos! A raça humana não tem mesmo qualquer valor! Por isso você não largue este homem por nada deste mundo.

O lavrador ficou sem palavras. Pensou: "Cometi um erro ao chamar o cavalo. Ele, ainda por cima, pôs-se a instigar o crocodilo.

Aí o olhar do lavrador caiu sobre uma vaca. Ele chamou a vaca:

– Madre vaca! Madre vaca! Chegue aqui um pouco.

A vaca aproximou-se do lavrador lentamente. Ela viu que o crocodilo tinha pegado com a boca a perna do lavrador. O lavrador contou toda a sua história à vaca e pediu-lhe que convencesse o crocodilo. A vaca disse:

– Irmão crocodilo! Esta raça humana não tem qualquer valor! Puxe-o mesmo para o lago. Toda a minha vida eu dei leite, dei lindos vitelos... Mas quando envelheci, o meu dono quis-me mandar para o matadouro. Foi a muito custo que consegui fugir para aqui. Como ter pena de uma raça humana como esta? Mate mesmo este lavrador!

O lavrador ficou estupefacto. Até a vaca tomava partido do crocodilo! Este estava todo contente. Ele pensou que trair um ser humano não é nenhum pecado. Isso até é uma boa ação.

Então o homem viu uma raposa. O lavrador pensou: “O cavalo e a vaca são animais domésticos, mesmo assim não me salvaram; este animal não é doméstico, por que é que havia de me salvar? Mas deixa-me tentar a minha sorte! Assim como assim, vou ter de morrer! Ele gritou para a raposa:

– Ó irmã raposa! Chegue aqui um pouco!

A raposa foi ter com o lavrador. Então o lavrador contou-lhe toda a sua história à raposa e disse:

– Irmã raposa! Convença o crocodilo e salve-me!

A raposa pensou: " Tenho de salvar este pobre lavrador. O crocodilo procedeu mal." Mas se ele dissesse " Crocodilo, crocodilo! Larga a perna deste lavrador... ", ele havia lá de largar a perna do lavrador! Tem de se arranjar um truque. Então, depois de pensar um pouco, ele disse alto:

– Ora irmão! Eu não compreendo nada do que dizes. Irmão crocodilo! Conte-me o que se passou! O que é que este lavrador está para aí a dizer?

O crocodilo estava muito envaidecido com aquilo que o cavalo e a vaca tinham dito e por isso pensou: "A raposa também vai elogiar o que eu fiz. Por isso deixa-me contar-lhe... a minha boa ação...!

E, para contar, o crocodilo abriu a boca. Assim que o fez, a perna do homem soltou-se... a raposa fez um sinal ao lavrador e ... ambos fugiram para muito longe. Nem sequer pararam para olhar para trás...

O lavrador agradeceu muito à raposa e foi para a sua aldeia.

“Oh príncipes! Se fizerem o bem a um inimigo, ele irá pagá-lo com o mal. Por isso mantenham-se longe dos inimigos.”

CONTO BUDISTA

Vānarinda jātaka¹³

“Whoso, O monkeu-king.” – This story was told by the Master, while at the Bamboo-grove, about Devadatta’s going about to kill him. Being informed of Devadatta’s murderours intent, the Master said, “This is not the first time, Brethren, that Devadatta has gone about seeking to kill me; he did just the same in bygone days, but failed to work his wicked will”. And so saying, he told this story of the past.

Once on a time when Brahmadatta was reigning in Benares, the Bodhisatta came to life again as a monkey. When full-grown, he was as big as a mare’s foal and enormously strong. He lived alone on the banks of a river, in the middle of which was an island wheron grew mangoes and bread-fruits, and other fruit trees. And in mid-stream, half-way between the island and the river-bank, a solitary rock rose out of the water. Being as strong as an elephant, the Bodhisatta used to leap from the bank on to this rock and thence on to the island. Here he would eat his fill of the fruits that grew on the island, returning at evening by the way he came. And such was his life from day to day.

Now there lived in those days in that river a crocodile and his mate; and she, being with young, was led by the sight of the Bodhisatta journeying to and fro to conceive a longing for the monkey’s heart to eat. So she begged her lord to catch the monkey for her. Promising that she should have her fancy, the crocodile went off and took his stand on the rock, meaning to catch the monkey on his evening journey home.

After ranging about the island all day, the Bodhisatta looked out at evening towards the rock and wondered why the rock stood so high out of the water. For the story goes that the Bodhisatta always marked the exact height of the water in the river, and of the rock in the water. So, when he saw that, though the water stood at the same level, the rock seemed to stand higher out of the water, he suspected that a crocodile might be lurking there to catch him. And, in order to find out the facts of the case, he shouted, as though addressing the rock, “Hi! rock!” And, as no reply came back, he shouted three times, “Hi”, rock!” And as the rock still kept silence, the monkey called out, “How comes it, friend rock, that you won’t answer me today?”

“Oh! thought the crocodile; “so the rock’s in the habit of answering the monkey. I must answer for the rock today”. Accordingly, he shouted, “Yes, monkey; what is ti?” Who are you?” said the Bodhisatta. “I’m a crocodile.” “What are you sitting on that rock for?” “To catch you and eat your heart.” As there was no other way back, the only thing to be done was to outwit the crocodile. So the Bodhisatta cried out, “There’s no

¹³ Chalmers 1895: 142-143.

help for it then but to give myself up to you. Open your mouth and catch me when I jump.”

Now you must know that when crocodiles open their mouths, their eyes shut. So, when this crocodile unsuspectingly opened his mouth, his mouth shut. And there he waited with closed eyes and open jaws! Seeing this, the wily monkey made a jump on to the crocodile’s head, and thence, with a spring like lightning, gained the bank. When the cleverness of this feat dawned on the crocodile, he said, “Monkey, he that in this world possesses the four virtues overcomes his foes. And you, methinks, possess all four.” And so saying, he repeated this stanza:

Whose, O monkey-king, like you, combines
Truth, foresight, fixed resolve, and fearlessness,
Shall see his routed foemen turn and flee.

And with this praise of the Bodhisatta, the crocodile betook himself to his own dwelling-place.

Said the Master, “This is not the first time then, Brethren, that Devadatta has gone about seeking to kill me; he did just the same in bygone days too.” And, having ended his lesson, the Master showed the connexion and identified the Birth by saying, “Devadatta was the crocodile of those days, the Brahmin-girl Ciñcā was the crocodile’s wife, and I myself the Monkey-King.”

O Rei Macaco – Conto do nascimento¹⁴

“Todo aquele que, ó rei macaco” – Esta história sobre a intenção de Devadatta de matar o Mestre foi contada por este enquanto se encontrava na Floresta de Bamboo. Tendo sido informado acerca da intenção assassina de Devadatta, o Mestre disse:

– Esta não é a primeira vez, irmãos, que Devadatta procura matar-me; ele fez a mesma coisa há tempos atrás, mas não teve sucesso com o seu projeto maléfico.

Dizendo isto, contou uma história do passado.

Certa vez quando Brahmadatta reinava em Benares, o Bodhisattva reencarnou como um macaco. Quando cresceu, ele era tão grande quanto um potro e enormemente forte. Ele vivia sozinho nas margens de um rio, no meio do qual havia uma ilha onde cresciam mangas e frutas pão e outras árvores de fruto. E a meio, entre a ilha e a margem, havia uma rocha que se destacava no meio da água. Sendo tão forte quanto um elefante, Bodhisattva costumava saltar da margem para a rocha e depois

¹⁴ Tradução do conto Vānarinda Jātaka (texto traduzido e adaptado).

para a ilha. Aqui, saciava-se com os frutos que cresciam na ilha, regressando à noite para a margem pelo mesmo caminho. Era assim a sua vida, todos os dias.

Nesse tempo, um crocodilo e a sua mulher viviam no rio. Ela, vendo Bodhisattva a saltar de um lado para o outro, ficou com vontade de comer o seu coração. Então, pediu ao marido que apanhasse o macaco para ela. Prometendo que o seu capricho seria satisfeito, o crocodilo foi pousar em cima da rocha, com a intenção de apanhar o macaco quando ele regressasse a casa à tardinha.

Após ter andado pela ilha durante todo o dia, Bodhisattva olhou no final do dia para a rocha e questionou-se por que razão a rocha estaria tão alta, fora da água. Pois diz-se que Bodhisattva costumava reparar na altura exata da água no rio e da rocha na água. Portanto, quando viu que ainda que a água se mantivesse ao mesmo nível, a rocha parecia mais alta do que o costume, ele suspeitou que um crocodilo pudesse estar aí à sua espera, para o caçar. E, para descobrir o que se passava, gritou, como se estivesse a falar para a rocha:

– Olá rocha!

Como não obtivesse resposta, tornou a gritar três vezes:

– Olá rocha!

Como a rocha mantivesse silêncio, o macaco gritou:

– Por que razão, amiga rocha, não me respondes hoje?

“Oh!” – pensou o crocodilo. – “Afinal a rocha está habituada a responder ao macaco. Hoje tenho de responder pela rocha.” E então gritou:

– Sim, macaco, o que é?

– Quem és tu? – perguntou Bodhisattva.

– Sou um crocodilo.

– Para que é que estás sentado em cima da rocha?

– Para te apanhar e comer o teu coração.

Como não havia outro caminho para regressar a casa, a única coisa a fazer era ser mais esperto que o crocodilo. Por isso Bodhisattva gritou:

– Bem, então não tenho outro remédio senão entregar-me a ti. Abre a boca e apanha-me quando eu saltar.

Ora devem saber que quando os crocodilos abrem a boca, os seus olhos ficam fechados. E aí ficou ele, à espera de olhos fechados e boca aberta! Vendo isso, o astuto macaco deu um salto para a cabeça do crocodilo e daí, com um salto como um raio, alcançou a margem. Quando se apercebeu desta inteligente proeza, o crocodilo disse:

– Macaco, aquele que neste mundo possuem as quatro virtudes conseguem superar os inimigos. E tu, penso eu, possuis as quatro.

Dizendo isso, ele repetiu a estrofe:

Todo aquele que, ó Rei macaco, como tu, combina

A verdade, a previdência, a resolução e a intrepidez

Verá os seus inimigos figadais voltarem-se para trás e fugir.

E com este louvor do Bodhisattva, o crocodilo regressou à sua casa.

O Mestre acrescentou:

– Esta não é a primeira vez, Irmãos, em que Devadatta me tenta matar; ele fez a mesma coisa em tempos idos.” Tendo finalizado a sua lição, o Mestre revelou a ligação e identificou o Nascimento, dizendo:

– Devadatta era o crocodilo desses dias, a rapariga brâmane Cincã¹⁵ era a mulher do crocodilo e eu era o Rei Macaco.

¹⁵ Cincã era uma mulher de grande beleza, que foi subornada pelos inimigos de Gautama para fingir que estava grávida do seu filho. Essa falsa acusação foi depois desmentida.

CONTO DE ESOPO

O lobo e o grou¹⁶

Comendo o Lobo carne, atravessou-se-lhe um osso na garganta, que o afogava. Estando nesta afronta, pediu ao Grou que lhe valesse nela, e com seu pescoço comprido lhe tirasse do papo o osso. Fê-lo o Grou, tirou-lhe o osso, e estando livre o Lobo, pediu-lhe alguma parte do muito que antes se oferecia a dar-lhe. Porém o Lobo lhe respondeu: – Ó ingrato! Não me agradeces que te tivesse metido a cabeça dentro da minha boca, e que pudera apertar os dentes e matar-te. Não me peças paga, que obrigado me ficas, e assaz és de ingrato em não reconheceres tão grande benefício. Calou-se o Grou, e foi muito arrependido do que fizera, dizendo: – Nunca mais por gente ruim meterei a cabeça, e vida em semelhante perigo.

¹⁶ Conto baseado na fábula de Esopo, versão de Braga 1994b: 275.

CONTO PORTUGUÊS

Os quatro ribaldos¹⁷

Um rústico aldeano matou um carneiro e esfolou-o e levava-o às costas para o vender, em o mercado. E falaram-se quatro ribaldos que estivessem em quatro lugares em a carreira per u havia de ir aquele aldeão, e que cada um lhe dissesse que aquele carneiro era cão, por tal que o deitasse de si, e que o houvessem eles. E quando o aldeão passou per u estava o primeiro ribaldo, disse-lhe:

– Pera que levais assim esse cão?

Respondeu o aldeão:

– Irmão, não sabes o que dizes, ca certamente carneiro é e não cão.

E o ribaldo aperfiou com ele que era cão. E assim o fizeram os outros três ribaldos. E o aldeão vendo isto disse antre si:

– Eu cuidava que isto era carneiro; mas pois todos dizem que é cão, não hei que faça dele, – e lançou o carneiro em terra e foi-se. E os ribaldos tomaram-no.

E bem assim comunalmente todo o mundo fala mentirosamente.

¹⁷ Braga 1994b (vol. II): 79-80.

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO APLICADO – AÇÕES DE FORMAÇÃO

FICHA DE ORIENTAÇÃO DO TRABALHO DA FORMADORA

Pretende-se, com este questionário, ajudar a formadora a melhorar o seu trabalho e ir ao encontro das expectativas dos formandos.

A. Por favor, responda assinalando com uma cruz numa das colunas.

SIM NÃO

1. A ação foi útil para o meu trabalho como docente.		
2. A formação deu-me ideias novas para aplicar nas minhas aulas.		
3. Senti que lembrei muita coisa já aprendida, mas esquecida.		
4. Contactei com teorias novas/outros aspetos relativos ao tema.		
5. Gostaria de frequentar mais ações deste género.		

B. Se respondeu SIM à última questão:

1. Que outros aspetos/subtemas (teóricos) gostaria de ver referidos, trabalhados e/ou desenvolvidos numa formação sobre o texto narrativo?

Se já frequentou outras ações com esta formadora, por favor, responda às questões que se seguem. Se não frequentou, passe para o grupo C.

SIM NÃO

1. A ação foi melhor.		
2. A ação foi pior.		
3. Houve menos teoria.		
4. Houve mais teoria.		
5. Houve menos exercícios práticos.		
6. Houve mais exercícios práticos.		

C. Se quiser deixar algum comentário, faça-o neste espaço.

Muito obrigada! Bom trabalho!

A formadora
Naseema Saiyad

ANEXO 3: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS FORMANDOS FEVEREIRO 2016

QUESTIONÁRIO

1. Há quanto tempo fez a formação?
- ☐ um ano (2015)
 - ☐ dois anos (2014)
 - ☐ três anos (2013)
 - ☐ quatro anos (2012)

2. Considera que a formação feita teve alguma utilidade no seu desempenho profissional?
- ☐ Sim
 - ☐ Não

3. Empregou os conhecimentos adquiridos nas suas aulas?
- ☐ Sim
 - ☐ Não

4. Se respondeu SIM, relativamente a que conteúdos/atividades?

5. Em função dos conhecimentos transmitidos, o que é que poderia ser reutilizado para o ensino de outros conteúdos?

6. Por favor, deixe algum comentário que considere oportuno.
