

O bruxo e a princesa ... ou o conto maravilhoso ...

I. Da literatura ao conto maravilhoso como forma de encantar, educar e (re)criar

1. Há uma literatura infantil?

A questão com que iniciamos esta secção tem sido repetida, parafraseada durante décadas e referida por J. Padrino desta forma:

A pergunta sobre a existência da Literatura Infantil já é clássica nos estudos dedicados a expor os seus pressupostos fundamentais desde que a analisam (Bravo-Villasante, 1957, ed. 1983, p. 9; Jesualdo, 1973, p. 13; Jan, 1977, p. 27; L. Tamés, 1985, p. 15) (Padrino, 1989).*

M. A. Cunha questiona, assim, a problemática desta literatura: «Existe ou não uma literatura infantil?» (Cunha, 1985: 22) e R. Torres pergunta: «PODE HAVER UMA LITERATURA INFANTIL?» (Torres, 1972: 73), enquanto Jesualdo o faz exactamente desta maneira: «EXISTE UMA LITERATURA INFANTIL PROPRIAMENTE DITA?» (Jesualdo, 1985: 14). Quanto a I. Jan, ela pergunta, textualmente: «A literatura infantil existe?» (Jan, 1985: 7).

Nos dias que correm, duas estudiosas portuguesas da problemática da literatura infantil não deixam de referir, a propósito da sua existência, o seguinte: «Será sequer legítimo falar de literatura infantil?» (Magalhães;

* As traduções são da nossa responsabilidade.

Alçada, 1990: 112) e J. Gomes, um outro estudioso, também tocado por uma pergunta fundamental em relação a tal literatura, opinará que ela é «Uma questão estafada e geradora de polémicas inúteis: a da própria designação de literatura para a infância e juventude: ‘infantil?’, ‘juvenil?’, ‘para crianças?’, ‘apenas literatura?’» (Gomes, 1991: 23).

É, pois, em torno desta questão-chave, a da existência da literatura infantil, que nos debruçaremos seguidamente.

1.1 *Há uma literatura infantil*

Hoje, longe de ser vista como um «género menor» em relação à área global da Literatura, a Infantil vem sendo reconhecida como um valor maior (Coelho, 1984: 5).

1.2 *Conceitos adequados a uma forma de literatura*

Sendo a literatura infantil uma forma de literatura que, para I. Jan, «se dissolve ou se metamorfoseia em todas as espécies de figuras singulares» (Jan, 1985: 10), uma forma de literatura que, para J. Cervera, nos leva à especificação e delimitação do significado da palavra infantil (Cervera, 1983: 84) que é para autores como M. A. Cunha, N. Coelho, C. Bravo-Villansante, M. Manzano uma manifestação artística, com M. A. Cunha a referir que

A literatura infantil enquanto manifestação artística não é traição: apesar de ser sempre o adulto a falar à criança, se ele for realmente artista, seu discurso abrirá horizontes, proporá reflexão e recriação, estabelecerá a divergência e não a convergência (Cunha, 1985: 23).

N. Coelho, por sua vez, afirma: «Hoje, longe de ser vista como um ‘género menor’ em relação à área global da Literatura [...] vem sendo reconhecida como um valor maior» (Coelho, 1984: 5).

C. Bravo-Villasante, estudiosa da literatura infantil mundialmente (re)conhecida, opinará, por sua vez:

Subitamente a literatura infantil recebeu uma nova luz e adquiriu categoria artística. O que outrora foi um género menor, às vezes até depreciado, considera-se hoje uma obra de arte, e assim pode utilizar-se a mesma medida para avaliar os clássicos infantis e os clássicos tradicionais (Bravo-Villasante, 1977: vol. I: 11).

Outra figura mundialmente reconhecida pelo seu trabalho na literatura infantil, M. Manzano, não se coibirá de proferir: «A literatura infantil tem identidade em si mesma. Não é uma literatura menor. É uma literatura para um público determinado [...] mas esta especificidade de audiência não a empobrece» (Manzano, 1987: 12).

Na mesma linha da conceptualização que vimos enunciando, a da literatura infantil como forma específica de arte e de literatura, não deixaremos de realçar o que D. Escarpit, M. Vagné-Lebas nela encontram, arte: sim e, também, jogo e prazer (Escarpit; Vagné-Lebas, 1988: 5-6).

A literatura infantil é, para J. Padrino, «uma particular – não isolada ou marginalizada, nem degradada – actividade estética e as suas criações produtos dessa mesma concepção de Arte» (Padrino, 1989: 542).



A propósito de literatura infantil, V. Silva sustentará: «Se a literatura feminina é a literatura escrita por mulheres, a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças» (Silva, 1981: 11). Distinguindo, nesta forma de literatura, a oral¹ e a escrita, considera a primeira «sobre o ponto de vista comunicacional, uma típica 'arte de memória' que vai entroncar na [...] memória, pronta e tenaz, das crianças» (*Ibidem*).

¹ Quando nos debruçarmos sobre a origem da literatura infantil, salientaremos o carácter oral da mesma.

Quanto à literatura infantil escrita, contemporânea, ela é, para o mesmo autor, «um vector extremamente influente na conformação do futuro» (*op. cit.*: 14).

Para outros autores o conceito de literatura infantil é menos claro. Entre eles está I. Jan que interpreta tal forma de literatura como algo que se metamorfoseia. Essa autora considera mesmo que «na ausência de qualquer instrumento de análise, não pode mesmo trabalhar-se senão a partir de intuições» (Jan, 1985: 10). Para ela terá havido, de facto, uma literatura para crianças que, nos nossos dias, procura novos caminhos (*op. cit.*: 13). Na mesma linha de I. Jan, poderemos mencionar Jesualdo que se interroga a propósito da essência da literatura infantil.

M. Soriano, por sua vez, tendo publicado, em 1959, o seu *Guia de literatura infantil* (*Apud Soriano, 1975*), oferece aos interessados um *Guia da literatura para jovens* (Soriano, 1975). É neste último que contesta os que consideram ser a literatura dedicada aos mais novos uma sublitteratura: «Afirmção não é razão. A nossa ignorância acerca desta literatura não significa absolutamente que ela seja medíocre» (*op. cit.*: 16).

Preferindo a designação de literatura juvenil a literatura infantil, por razões ligadas a questões de ordem psicológica, histórica, social dos conceitos de infância e de juventude, Soriano referi-la-á como

uma comunicação histórica [...] entre um locutor ou um *scripteur** adulto (emissor) e um destinatário criança (receptor) que [...] dispõe apenas de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas intelectuais, afectivas e outras que caracterizam a idade adulta (*op. cit.*: 185).

Quanto a autores portugueses, A. Gomes refere-se a «literatura para a infância» visto que, segundo ela, não se poderá falar de literatura infantil nem de literatura juvenil porque «O adjectivo infantil seria adequado se as obras fossem escritas por crianças, como literatura juvenil, escrita por jovens» (Gomes, 1979: 11). Acrescenta que «A literatura para a infância é escrita para

* Evitámos a tradução da palavra pela ausência de termo apropriado na nossa língua.

ela, por adultos que desejaríamos fossem artistas» (*Ibidem*). M. Araújo opinará: «Se há literatura que não seja inocente, a literatura dita infantil é-o menos do que qualquer outra» (Araújo, 1981: 70). C. Correia, outro produtor literário da literatura infantil pronuncia-se assim: «Literatura para crianças e literatura infantil são expressões sinónimas uma da outra» (Correia, 1984: 43).

Do autor anteriormente citado, poderemos passar para a posição de uma autora que se interroga a propósito da capacidade de oferta da literatura infantil, numa altura da vida do homem «em que a imagem predomina e nos cerca» (Dacosta, 1984: 67). No entanto não se ficará pela interrogação e concluirá que tal forma de literatura pode dar algo que a criança só poderá receber dela que não de outro tipo de comunicação visto que «funciona para a criança como uma segunda placenta que faz crescer experiencialmente, antes de ela entrar na adolescência ou na vida adulta» (*op. cit.*: 68).

Quanto a A. Müller, utilizará a expressão literatura infantil, que, segundo ele, será também, ao fim e ao cabo, uma literatura «com prazer e proveito» (Müller, 1986: 6) dos adultos. D. Mourão-Ferreira referir-se-á a «literatura para crianças» (Mourão-Ferreira, 1986: 4) e a «literatura para adolescentes» (*Ibidem*). Já na década em que nos encontramos, A. M. Magalhães e I. Alçada, produtoras de literatura para os mais jovens e estudosas da sua problemática, exprimem-se assim:

LITERATURA INFANTIL – ESPELHO DO MUNDO

Além do talento e das opções individuais a literatura infantil reflecte com clareza e nitidez a época a que pertence. [...]

O mundo transforma-se. A literatura infantil não tem outro remédio senão transformar-se também» (Magalhães; Alçada, 1990: 117).

Eis, pois, a literatura infantil como cume da palavra feita beleza. Beleza principalmente adequada à criança onde o adulto pode colher vida, sensibilidade, saber.

Arte da palavra de que N. Coelho dirá:

A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, atra-

vés da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização (Coelho, 1984: 10).

1.3 *Dos contos maravilhosos, de origem popular, à criatividade*

M. A. Cunha refere que, até se chegar a uma literatura própria para a infância e a juventude, houve dois grandes caminhos percorridos: quanto ao primeiro, adaptaram-se os clássicos, no outro, «houve a apropriação dos contos de fadas – até então não voltados especificamente para a criança» (Cunha, 1985: 20).

Englobando, genericamente sob a designação de «contos de encantamento» os que contêm elementos maravilhosos, N. Coelho opinará: «Entre as formas literárias mais importantes, vindas dos tempos remotos e que se transformaram em Literatura Infantil estão os contos maravilhosos e os contos de fadas» (Coelho, 1984: 121).

Para I. Jan os contos folclóricos são a essência da literatura infantil. Segundo a autora, em determinado momento tais narrativas deixam de interessar a um público de carácter muito abrangente e passam a prender sobretudo a atenção das crianças e das mulheres que lhes transmitem tais contos, com realce para as avós.

A citada autora realçará o papel de Perrault e dos irmãos Grimm nas recolhas folclóricas e na elaboração de contos, a partir de tais recolhas, destinados às crianças ainda que, segundo ela, Perrault e os Grimm tenham feito dos adultos os primeiros destinatários das suas produções (Jan, 1985: 39-41).

M. A. Cunha considera que Perrault e os irmãos Grimm estão na base do desenvolvimento da literatura infantil devido à publicação de contos que tiveram como base recolhas de carácter folclórico (Cunha, 1985: 20).

C. Bravo-Villasante, em estudo sobre literatura infantil, numa perspectiva histórica, abarcando países de três continentes (Europa, América, Ásia, segundo a ordem por que são apresentados), dará grande ênfase, quanto aos contos que ainda hoje deleitam as crianças, à sua origem oral, que a tradição popular terá alimentado e transmitido durante séculos.

Reportando-se à França e aos contos infantis de origem popular e tradicional, sustentará: «Os contos de velhos, e as tradições orais e folclóricas constituíam, à falta de livros, uma herança rica que era ouvida por crianças e adultos» (Bravo-Villasante, 1977: 64). E será em França – continua a autora em questão – que, no século XVII, um escritor modificará a história da tradição oral e do conto popular, passando para o papel o que terá sido ouvido durante séculos e que ele terá escutado na infância. Referimo-nos a C. Perrault, sobre quem C. Bravo-Villasante assim se pronuncia: «A partir destes relatos [os contos de velhas, e as tradições orais e folclóricas] ouvidos durante a sua infância, Charles Perrault (1628-1703) publica *Les contes de ma mère l'Oye* [Contos da mãe ganso], que traz em subtítulo *Histórias e contos do passado com moralidades*» (*Ibidem*).

E acrescentará, sintetizando a importância que Perrault teve na literatura infantil através dos actos de recriação e de escrita de narrativas cuja transmissão oral se perde no tempo: «O autor deste pequeno livro, que contém onze contos, dificilmente compreenderá a transcendência da sua publicação, que será impressa milhares de vezes, transformando-se num dos mais famosos clássicos da literatura infantil» (*Ibidem*). Foi Charles Perrault quem – ainda segundo C. Bravo-Villasante – deu «forma literária a narrativas tradicionais que corriam de boca em boca» (*op. cit.*: 65).

Pela escrita, o autor francês imortalizou narrativas onde o maravilhoso com «encantamentos e bruxedos, fadas boas e fadas más, como na *Bela adormecida*; ogres sanguinários, como no *Pequeno Polegar*» (*Ibidem*) e a moralidade se cruzam e dão origem a um tipo de produção literária – que C. Bravo-Villasante denomina de «conto infantil» (*Ibidem*) – que encontrará, no período romântico, razões para a sua divulgação visto que «O escritor romântico sente-se atraído pelo fantástico e pelo maravilhoso, e o reino das fadas e do maravilhoso parece-lhe ser a melhor fonte de inspiração» (*op. cit.*: 85).

Há três autores, ainda segundo C. Bravo-Villasante, dois deles – irmãos escrevendo em parceria – na Alemanha e um outro, na Dinamarca, cuja produção de contos infantis não será menos reconhecida do que a de Perrault. Os dois primeiros são os irmãos Grimm, Jacob Ludwig e Wilhelm, folcloris-

tas que, antes de produzirem os seus contos, fizeram recolhas de narrativas orais que foram o primeiro material para as palavras que fixaram no papel. Palavras que os irmãos Grimm colhem, transformam, imortalizam, no papel, para a criança que, dobrado o século XVIII, «Vai ter uma visão mais ampla e mais real da vida, em que há monstros, terror, mortos e fantasia, uma visão total e poética» (*op. cit.*: 30).

Se, na Alemanha, os irmãos Grimm proporcionaram que, através dos textos por eles produzidos, as crianças tivessem, para seu deleite, contos que, antes deles, a tradição popular, de carácter oral, transmitira através de séculos, os meninos e as meninas dinamarqueses têm, com Andersen, o escritor que, com sensibilidade e criatividade, vai elaborar os «contos folclóricos» (*op. cit.*: 56). Assim «Os contos do povo transformam-se, pela elaboração de um poeta que os embeleza, em manifestações da sua própria inspiração [...] E tudo é de tal forma poético que até os objectos mais vulgares da vida quotidiana ganham uma alma própria» (*Ibidem*).

Acabámos de referir quatro autores europeus que terão, por um lado, mantido, pelo respeito à tradição de onde recolheram os seus textos, a origem popular dos contos que, com eles, se tornaram «contos infantis» e, por outro, transformado a tradição oral, de carácter popular, em erudição: pela força da palavra escrita; em literatura: pelo sentido estético dos seus textos.

Autores que terão tornado universais, pela palavra escrita, pela palavra impressa, as narrativas que, antes deles, ao longo de gerações, as mães passaram aos filhos, as avós aos netos, ao embalá-los, ao beijá-los, ao entretê-los, num auge de comunicação não testemunhada.

Auge de comunicação que, com C. Perault, com os irmãos Grimm, com H. Andersen terá deixado de ser apenas oralidade para se transformar em palavra escrita, palavra impressa, palavra estética, palavra testemunhada, promotora da criatividade das crianças pela imitação, pela construção narrativa onde o conto infantil de origem tradicional, oral e popular tem lugar de destaque. Nós próprios testemunhámos este fenómeno, como teremos o ensejo de descrever mais adiante, quando nos referirmos ao estudo que efec-

tuámos, numa Escola do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, tendo como fulcro um conto infantil para o qual provocámos um estímulo e que nos permitiu observar o discurso, a narrativa, a criatividade nas produções de quarenta e duas crianças, pertencentes a duas turmas, uma do terceiro e outra do quarto ano de escolaridade, visto que nesta investigação foi considerado que: «Das numerosas manifestações de criatividade entre as crianças durante o período de escola elementar, a maior atenção tem sido dada à escrita e artes criativas» (Torrance, 1976: 45).

II – Produções escritas de crianças, ligadas ao conto maravilhoso tradicional, de origem popular

1. Conto maravilhoso: forma de conto tradicional, de origem popular

Num estudo de M. E. Santos, a autora denomina o conto maravilhoso de «conto tradicional maravilhoso» (Santos, 1986: 77-91). Contudo, e considerando, com M. Guerreiro, que «Tradicional não é adjectivo preferível. Tradicional é do mesmo modo a literatura erudita, que persiste no tempo, sem nunca chegar à voz do povo ou ao seu uso» (Guerreiro, 1976: 6) entendemos o conto maravilhoso como forma de conto tradicional com origem na literatura popular. Não omitiremos, contudo, ser «evidente que o termo 'literatura' junto a 'popular' mantém o seu sentido equívoco, mas do mal o menos, enquanto se lhe acha substituto conveniente» (*Ibidem*).

Tendo presente a origem popular e a persistência no tempo dos contos sobre os quais nos estamos a debruçar, justifica-se, na esteira de Guerreiro, a nossa opção por «conto tradicional de origem popular» em relação ao conto maravilhoso.

O **maravilhoso** é, para N. Coelho, «a fonte [...] privilegiada de onde nasceu a Literatura» e, conto maravilhoso «é a narrativa que decorre em um espaço *fora* da realidade comum em que vivemos, e onde os fenómenos não obedecem às leis naturais que nos regem» (Coelho, 1984: 122). Refere ainda

N. Coelho que, de um maravilhoso que a tradição lhe legou (com magias, metamorfoses, personagens cheias de poderes), o homem caminha no sentido de um outro «maravilhoso», ligado às novas tecnologias.

O próprio V. Propp, pronunciando-se a respeito de classificações feitas pelos estudiosos dos contos tradicionais, proferirá: «A divisão mais habitual dos contos é a que os distribui em contos maravilhosos, contos de costumes, contos sobre animais» (Propp, 1992: 40). Para comprovarmos que há maravilhoso nos contos analisados por V. Propp, apresentamos um exemplo retirado de *Morfologia do conto*:

Os contos 106 e 108 apresentam um caso mais complexo. Por engano, a bruxa come a sua própria filha em vez de Ivan. *Mas não sabe*. Ivan, que se tinha escondido, *anuncia-lho* em tom mordaz; assistimos então à sua fuga e à perseguição pela bruxa (*op. cit.*: 118).

Devido ao peso da tradição dos contos de fadas, no conjunto dos contos maravilhosos há autores cujo estudo se vira em exclusivo para tal tipo de produção. Jesualdo é um dos estudiosos que dá grande realce aos contos de fadas (Jesualdo, 1985: 115-128). O psicanalista B. Bettelheim fez uma abordagem de inspiração psicanalítica de alguns dos mais conhecidos destes contos (Bettelheim, 1991). C. Bravo-Villasante, por sua vez, utilizará como título de um capítulo da obra por nós estudada «Os contos maravilhosos de Perrault. O mundo maravilhoso dos contos de fadas» (Bravo-Villasante, 1977: 63).

A propósito das duas designações a que temos vindo a referir-nos, N. Coelho, que as considera utilizadas amiúde como «equivalentes» (Coelho, 1984: 121), opina: «Na verdade, podemos dizer que todo o conto de fada é um conto 'maravilhoso', mas este nem sempre é um conto de 'fada'» (*Ibidem*). A autora brasileira referirá que, por vezes, contos maravilhosos e de fadas, são designados por «contos de encantamento» (*Ibidem*). Contos maravilhosos/de fadas/de encantamento que nos motivaram para uma investigação cujas questões metodológicas seguidamente enunciaremos.

2. Questões metodológicas

2.1 Introdução

As questões que estruturaram a nossa investigação centraram-se:

1. Nas capacidades **discursivas e narrativas** dos alunos, que procurámos testar a partir de um estímulo de produção textual ligado ao **conto maravilhoso** tradicional de origem popular;
2. Nas formas de **criatividade estilística** que poderiam emergir no decurso desta actividade específica de produção textual.

As hipóteses que estabelecemos à partida foram as seguintes:

1. O conto maravilhoso, tradicional, de origem popular constitui uma forma literária indutora do desenvolvimento das capacidades discursiva e narrativa dos alunos;
2. O conto maravilhoso constitui um catalisador especialmente adequado das formas de criatividade estilística da criança.

Neste quadro, os objectivos do nosso estudo consistiram essencialmente em:

1. Conhecer que textos seriam produzidos pelas crianças a partir de um estímulo ligado a esta forma narrativa;
2. Analisar esses textos sob os pontos de vista:
 - discursivo;
 - narrativo;
 - estilístico.

Discursos

No âmbito do último aspecto referido, interessava-nos em particular identificar os traços comuns e os traços divergentes da criatividade estilística das crianças. Assim, começámos por constituir um *corpus* de textos escritos, induzidos por um estímulo a que adiante faremos referência. Este *corpus* foi constituído a partir dos textos de quarenta e duas crianças que formaram a população alvo do nosso estudo numa turma de vinte alunos, frequentando, na altura, o terceiro ano de escolaridade do Ensino Básico e uma de vinte e dois, frequentando o quarto.

2.2 Contexto do estudo

Realizámos o nosso estudo na Escola Primária N.º 1 do Vale da Amoreira, no concelho da Moita. A escola citada constitui um contexto ecológico adequado aos propósitos da nossa investigação pelas seguintes razões que aqui, sinteticamente, enunciamos:

- baixo nível sócio-económico envolvente;
- problemas de vária ordem, com incidência no das crianças cuja língua de origem não é a portuguesa;
- empenhamento do corpo docente em actividades de ligação da escola com o meio, através de:
 - mostras de materiais produzidos pelas crianças ao longo do ano lectivo;
 - intercâmbio com a Biblioteca N.º 2 da Moita,
 - empenhamento do corpo docente em actividades educativas dos pais das crianças;
 - ligação com as chamadas «forças vivas» locais (autarquia, sindicatos, confissões religiosas).

A maioria destas crianças é oriunda de um meio sócio-económico muito carente e pertence a contextos familiares marcados pelo desenraizamento.

mento das culturas africanas de onde é originária. Neste sentido, pareceu-nos que crianças com este perfil constituíam sujeitos quase ideais para testarmos as hipóteses estabelecidas.

As nossas intuições, como teremos ocasião de verificar na análise do *corpus*, revelaram que a aposta inicial tinha fundamento.

Com este estudo, transformámo-las, cremos, numa observação fundamentada que só foi possível devido a um contacto directo que a antecedeu, levado a efeito junto da directora da escola, das docentes e das crianças. Fizémo-lo através de diálogos de carácter informal e da observação do que nos foi mostrado, quer da escola, quer do meio envolvente. Estivemos em alguns recreios, tentando uma presença discreta que não perturbasse as crianças nem as arrancasse às formas de expressão habituais nessa situação de lazer. Misturámo-nos com os pais, os avós, os familiares que, perfazendo cerca de algumas centenas, foram à mostra de materiais que o encerramento do ano lectivo de 1991/92 lhes proporcionou.

Fizémo-lo no entendimento de que um investigador não deve sentir-se como «uma pessoa que já sabe das 'coisas', que tem um domínio teórico inicial sobre o que deseja compreender, mas, sim, uma pessoa intensivamente relacionada com o contexto em investigação» (Sant'Anna, 1983: 50). Fizémo-lo, ainda segundo F. Sant'Anna, partindo do princípio de que deveríamos ter sobretudo em atenção «o sentido que as pessoas dão às próprias vidas e ao que as rodeia» (*ibidem*). Desta progressiva entrada no terreno, resultou a nossa convicção de pensarmos ter entendido do que na Escola N.º 1 do Vale da Amoreira se faz quanto à promoção social dos pais das crianças, à ligação com instituições de carácter social e educativo, à busca de caminhos de prazer para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Tendo abordado, genericamente, uma comunidade e uma escola nela inserida, decidimo-nos por especificar o nosso estudo em duas turmas, representativas de dois anos de escolaridade para os quais a narrativa faz parte dos conteúdos programáticos, mas não necessariamente o conto maravilhoso.

A nossa entrada nas salas de aula foi antecedida por esclarecimentos às docentes quanto ao nosso estudo.

Sabíamos que, para tais conhecimentos, tínhamos duas possibilidades (Babbie, 1989: 127):

- prestar informações exaustivas às docentes;
- prestar-lhes informações sucintas.

Com uma e outra decisão corríamos riscos (*Ibidem*). Sabíamos que, com a primeira, poderíamos alterar comportamentos das docentes no sentido da cooperação a manter connosco. Com a segunda decisão poderíamos vir a decepcionar as professoras. Corremos os riscos inerentes à segunda possibilidade enunciada, optando por dar esclarecimentos sucintos às professoras.

Quanto à população a observar, os alunos de uma turma do terceiro ano de escolaridade e de uma do quarto, também foi sucintamente esclarecida, na sala de aula, no momento anterior ao da elaboração do material que lhe solicitámos, como adiante será descrito.

2.3 Instrumentação

Começámos por solicitar às professoras das turmas escolhidas que entregassem às crianças um inquérito por questionário, destinado a identificar as suas preferências de carácter global e na área de preferências de leitura. Com este inquérito, os alunos seleccionados foram questionados a propósito do conhecimento de personagens pertencentes a narrativas destinadas à criança, provenientes da tradição oral, da leitura de livros e da observação de televisão. Foi na sequência do referido inquérito por questionário que construímos a situação experimental para a produção de um conto maravilhoso por parte da população alvo.

Solicitámos ainda às docentes a nossa presença junto de cada turma onde o questionário seria administrado, pouco depois da entrega do mesmo, por um lado, para reforçar a nossa ligação às crianças e, por outro, para esclarecê-las de algumas dúvidas que ainda tivessem, tendo acordado com as professoras entrar cerca de cinco a dez minutos após a distribuição e lei-

tura do questionário. Fizémo-lo como tinha sido acordado e, quanto a dúvidas – que tirámos – centravam-se no valor semântico da palavra «personagens». Esclarecidas as dúvidas, as crianças responderam ao questionário e produziram narrativas sobre as quais nos debruçaremos mais adiante.

O estímulo² utilizado para a construção da situação experimental consistiu no seguinte texto escrito:

«Completa o seguinte conto, por favor. Se quiseres, podes pôr-lhe um título: *Presa na torre do castelo do bruxo Maurício, a princesa Ana imagina o dia em que a liberdade será sua ...*»

2.4 Critérios para interpretação dos textos

2.4.1 Introdução

A unidade de análise do nosso estudo é constituída por cada um dos quarenta e dois alunos que participaram na situação experimental.

2.4.2 Proposições analíticas

Proposição 1:

Entendemos, como discurso «a MENSAGEM na base de um CÓDIGO, que é uma língua» (Camara Jr., 1985: 99)

Proposição 2:

As crianças com idades entre os seis e os oito anos «gostam de criar personagens que personifiquem princípios morais» (Torrance, 1976: 115).

² Estímulo é um factor que provoca uma resposta num ser vivo. (Cf. *Dicionário de psicologia*, 1987: 249).

Proposição 3:

A criatividade é uma manifestação de inteligência humana (*Handbook of Human Intelligence*, 1988).

3. Interpretação dos textos das crianças

Para a categoria **discurso**, considerámos a distribuição de:

1. *shifter* inicial;
2. tipos de discurso;
3. tipos de subjectividade

Na observação da presença e da ausência do *shifter* inicial «Era uma vez», poderá verificar-se que, quanto à variável³ idade, a ausência é superior à presença. Por sexo, também predomina a não utilização do *shifter*, mas os rapazes ao empregá-lo, utilizam mais as variantes. Quanto ao ano de escolaridade, «Era uma vez» é mais utilizado no terceiro ano do que as suas variantes e, sendo a ausência de *shifter* predominante, no terceiro ano, é, contudo, inferior à ausência, verificada no quarto.

Para o **discurso**, entendido em sentido restrito, observámos o emprego dos discursos indirecto e misto (ou seja, o que é constituído pela utilização, num mesmo texto, dos discursos directo e indirecto). O discurso directo nunca figurou exclusivamente em nenhum texto.

Quanto à variável sexo, a presença do discurso misto prevalece nos textos dos rapazes enquanto que, entre as raparigas, acontece o contrário.

No terceiro ano de escolaridade, prevalece o discurso indirecto e, no quarto, o misto tem maior presença.

Quanto à **subjectividade** todas as crianças utilizam adjectivos.

³ Considerámos, no nosso estudo, as variáveis idade, sexo, ano de escolaridade.

Do verbo poderá ser salientado que:

- o modo imperativo marca presença entre os alunos com oito e nove anos;
- a ausência do modo imperativo e da voz passiva é superior à presença, acontecendo o oposto quanto à conjugação perifrástica.

Os advérbios são utilizados por todas as crianças.

Quanto às interjeições, a sua presença nos textos é reduzida, empregando-se entre as crianças de nove anos (o escalão etário mais elevado da população) e no quarto ano de escolaridade.

O que acaba de ser referido em relação às interjeições serve para a colocação dos sinais de pontuação que, sob o ponto de vista da **subjectividade**, foram observados nos textos dos alunos:

- ponto de exclamação;
- reticências.

Para a categoria **narrativa**, debruçámo-nos sobre:

1. pontos de vista do narrador;
2. personagens;
3. maravilhoso

Quanto aos **pontos de vista do narrador**, quarenta e uma das quarenta e duas crianças inquiridas utilizam, exclusivamente, um narrador com um ponto de vista objectivo e uma delas utilizou, também, um narrador subjectivo.

Quanto às **personagens** presentes nos textos das crianças, o herói distribui-se, equitativamente, pelas produções das crianças e nas três variáveis estudadas.

A presença de adjuvante e de oponente é menor do que a do herói. O adjuvante tem, no somatório das idades, uma ausência superior à presença. O oponente, por sua vez tem, na distribuição de idades, tantas presenças como ausências.

Discursos

A distribuição de adjuvante e de oponente pelas variáveis sexo e ano de escolaridade tem as diferenças que salientamos:

- nos rapazes, predominam a presença do adjuvante e a ausência do oponente;
- nas raparigas, ao invés, predominam a presença de oponente e a ausência de adjuvante;
- entre os alunos do terceiro ano da escolaridade, a ausência de adjuvante e de oponente é superior à presença;
- nas produções dos alunos do quarto ano, adjuvante e oponente predominam sobre a respectiva ausência.

A categoria **maravilhoso** equilibra-se, na distribuição por idades, entre a ausência e a presença.

Quanto à variável sexo, a população feminina utiliza mais o maravilhoso do que a masculina.

Por ano de escolaridade, a presença de maravilhoso é maior no terceiro ano.

Será de salientar que uma criança utilizou o maravilhoso cristão no seu texto, que é sobre a libertação da princesa Ana: «a fé do cristianismo implica que tudo é possível para o homem» (Eliade, 1988: 172-3).

A última categoria observada centrou-se na **criatividade**, associada a **figuras de estilo**. Nesta categoria, estabelecida de acordo com a relação entre figuras de estilo e frase, fizemos a subdivisão, segundo R. Desrosiers (1975: 65-6), entre figuras consideradas:

- no plano da língua;
- no plano da morfologia.

As figuras, no plano da **língua**, são formadas por signos inferiores à frase. As que se situam no plano da **morfologia** são superiores à fala, ou seja: pertencem à frase.

As **figuras** situadas num e noutro plano, dividiram-se, por sua vez, em:

- unidades sintagmáticas;
- unidades paradigmáticas.

R. Desrosiers, a autora que tomámos por modelo para a criatividade associada a figuras de estilo, baseou-se em F. Saussure que tinha entendido as unidades sintagmáticas como estando presentes no **discurso** e as **paradigmáticas** como estando ausentes e sendo estabelecidas, apenas, por associação.

Quanto às **figuras** que as crianças utilizaram, nos planos da língua e da morfologia, concluímos:

– as crianças têm, presumivelmente, no estágio de desenvolvimento intelectual em que se encontram (no das «operações concretas», segundo J. Piaget) (Cordeiro, 1982: 30-1), dificuldades em elaborar textos com figuras de estilo, ou seja, palavras desviadas do significado de que, habitualmente, são portadoras;

– há, contudo, duas **figuras** muito utilizadas:

- repetição;
- símbolo.

– A presença da primeira dever-se-á, presumivelmente, a um código restrito da população observada; o **símbolo**, por sua vez, ligar-se-á a uma herança cultural centrada nas analogias estabelecidas entre palavras.

– Há **figuras** menos utilizadas: interrogação, suspensão, onomatopeia, símbolo, incosequência, hipérbole, personificação.

A pluralidade de categorias utilizadas, em maior ou menor quantidade, pelas crianças, permitiu-nos comprovar as hipóteses de investigação com que partimos para este estudo. Relembremo-las:

1 – O **conto maravilhoso**, tradicional, de origem popular constitui uma forma literária indutora do desenvolvimento das capacidades **discursiva** e **narrativa** dos alunos.

De facto, as crianças elaboraram os seus trabalhos através de «textos de prazer»⁴ que, enchendo-as «de euforia» pela ligação a uma cultura que é património da humanidade, lhes proporcionaram, como estabelecemos na primeira hipótese, o desenvolvimento das capacidades **discursiva** e **narrativa**. No prazer da palavra que remontou à tradição, elas foram obreiras do discurso onde harmonizaram o património colectivo da língua⁵ e o individual da fala, na construção de personagens, de situações que, cruzando-se com outras – vividas, lidas, imaginadas –, fizeram da palavra que é de todos algo de pessoal.

Os alunos que foram alvo do nosso estudo recriaram as variantes mais comuns que partem da matriz básica de uma tradição que nos apresenta o conto maravilhoso a cada passo e onde encontramos:

- castelos de prisão e de liberdade;
- bruxos e bruxas;
- dragões repelentes, cobras e lagartos;
- príncipes munidos de objectos mágicos ;
- fadas protectoras;
- princesas à espera de heróis;
- castigos para os «maus»;
- recompensas para os «bons».

Considerando, com L. Vygotsky (1987:6), que o intelecto e o afecto se completam e que a linguagem se desenvolve em harmonia com os dois factores referidos, poderemos conjecturar que os alunos puderam, através dos

⁴ «Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela» (Barthes, s/d: 49).

⁵ A língua é «a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo e este, por si só, não pode criá-la nem modificá-la» (Saussure, 1986: 42).

contos maravilhosos que produziram, desenvolver as capacidades discursiva e narrativa visto que pela produção de contos maravilhosos puderam dominar um discurso e uma narrativa que, indo buscar as raízes àquela forma de conto maravilhoso, com ela e por ela se ligam a «uma herança transmitida de geração em geração e que se perpetuou até aos dias de hoje» (Garcês, 1985: 9-22), para além da origem social das crianças.

Recordemos agora a nossa segunda hipótese:

2 – O **conto maravilhoso** constitui um catalisador especialmente adequado das formas de **criatividade estilística** da criança.

De facto, também aqui a criatividade estilística se distribui através das seguintes **figuras de estilo**:

- repetição;
- interrogação;
- suspensão;
- onomatopeia;
- símbolo;
- inconsequência;
- hipérbole;
- personificação.

Conclusão

A nossa investigação foi o início de um percurso. Nele se trilhou um caminho que aguarda continuidade, já pela problemática da importância da literatura infantil e, nela, do conto maravilhoso, no desenvolvimento das capacidades

- discursiva;
- narrativa;
- criatividade (ligada a figuras de estilo)

das crianças e, portanto, da contribuição para o seu desenvolvimento linguístico, já porque há necessidade de se tirar ilações sobre a relação entre idade, sexo, ano de escolaridade quanto à utilização das **categorias do discurso**, da **narrativa**, da **criatividade**, que estudámos na nossa investigação.

Com efeito, ficámos sem uma explicação satisfatória quanto à produção, pelas crianças inquiridas, dos discursos indirecto e misto. Assim, estão por esclarecer, quanto aos discursos referidos, as diferenças encontradas quanto à variável sexo. Em relação às categorias da narrativa, seria de aprofundar a diferença de presença e de ausência das personagens adjuvantes e oponentes, em textos de rapazes e em textos de raparigas.

Creemos que um estudo ou estudos de carácter quantitativo permitiriam chegar a resultados mais concludentes quanto às categorias e variáveis referidas ou quanto a quaisquer outras que possibilitassem o aprofundamento da relação entre o conto maravilhoso e os textos elaborados pelos alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, seguindo-se o Programa iniciado no ano lectivo de 1991/92. Ele contém, na «Introdução», referências às «Aprendizagens significativas», considerando-as relacionadas com «as vivências efectivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam» (*Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, 1990: 6)

A introdução do Programa em questão refere ainda, como «significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança» (*Ibidem*).

A literatura infantil e, especificamente, o conto maravilhoso ligam-se à «história pessoal» e às «necessidades reais de cada criança» porque tal como P. Lombroso opinou e Jesualdo referiu, o que as crianças «descobrem é tão maravilhoso e fantástico como os mundos das histórias de fadas» (Lombroso, 1923).

O conto maravilhoso deverá, ainda, ser estudado em trabalhos de investigação que se debrucem sobre a utilização de tal forma de literatura infantil no 1.º Ciclo do Ensino Básico, até porque as «aprendizagens significativas» do Programa actualmente em vigor se referem:

- à «cultura de origem de cada aluno»
- à adaptação «ao processo de desenvolvimento de cada criança»
(*Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, 1990: 6).

Assim, poderá o tipo de conto a que temos vindo a referir-nos ser um elo das culturas⁶ com que os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico chegam à escola e um estímulo para o «processo de desenvolvimento de cada criança» (*Ibidem*), na produção de textos que, pelo prazer da construção, os façam crescer sob os pontos de vista cognitivo, afectivo, linguístico.

Com investigações que se orientem para a problemática a que estamos a referir-nos, poder-se-á ir ao encontro de um Programa que, não especificando a literatura infantil ou o conto maravilhoso, acabará por com eles se cruzar, ao explicitar, nos objectivos gerais:

- «- Criar os gostos pela recolha de produções do património literário oral.
- Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita.
- Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.
- Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas»
(*op. cit.*: 98-99).

Assim, se com o estímulo apresentado, pudemos desencadear a elaboração de textos como os que figuram em anexo que levaram crianças – oriundas, em grande parte, como já vimos, de meios sociais onde o acto de escrita não será facilmente utilizado – a produções nas quais o **discurso**, a **narrativa** e a **criatividade** se cruzam, por vezes bem harmoniosamente, uma conclusão parece impor-se. Se, como vimos em M. A. Diniz, ao longo de uma saborosa leitura da análise de um pe-

⁶ Entende-se por cultura «a acção que o homem realiza quer sobre o seu meio, quer sobre si mesmo, visando uma transformação para melhor» (Antunes, s/d.).

Discursos

ríodo da história do sistema educativo em Portugal, *as fadas não foram à escola* (Diniz, 1992), o nosso trabalho tentou mostrar que as fadas, os bruxos, as princesas, os heróis podem e devem chegar ao Ensino Básico para ajudar as crianças a mergulhar no prazer da palavra e (re)reconstruí-la através do conto maravilhoso.

Manuela Fonseca é mestre em Ciências de Educação/Educação e Desenvolvimento. Docente de Língua Portuguesa na Escola Superior de Educação de Setúbal, aguarda nomeação como Professora Adjunta na área de Literatura Portuguesa/Literatura Infantil. Tem trabalhado na Formação de Formadores e colaborado em jornais e revistas.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, M. (s.d) – *História da Cultura Clássica*, (autor citado por Marcelo, 1978).
- ARAÚJO, M. (1981) – «Ler Camões com as crianças», in *Palavras* (2-3), Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 69-78.
- ARIES, P. (1973) – *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil (autor citado por Jan, 1985).
- BABBIE, E. (1989) – «Field Research», in *The Practice of Social Research*, California, Wadsworth Publishing Company, pp. 260-290.
- BARTHES, R. (s.d) – *O prazer do texto*, 2.^a ed., Lisboa, Edições 70.
- BETTELHEIM, B. (1991) – *Psicanálise dos contos de fadas*, 4.^a ed., Lisboa, Bertrand.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1977) – *História da literatura infantil universal*, Lisboa, Vega, 2 vols.
- CAMARA JR, J. (1985) – *Dicionário de linguística e gramática*, 12.^a ed., Petrópolis, R. J., Vozes.
- CERVERA, J. (1983) – «La literatura infantil en la escuela», in *Educadores* (121), pp. 81-90.
- COELHO, N. (1984) – *A Literatura infantil: história, teoria, análise*, S. Paulo, Quiron.
- CORDEIRO, J. C. (1982) – *A saúde mental e a vida: pessoas e populações em risco psiquiátrico*, Lisboa, Moraes.
- CORREIA, C. (1984) – «Literatura infantil e subdesenvolvimento cultural», in *Palavras* (7), Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 43-44.
- CUNHA, M. A. (1985) – *Literatura infantil: teoria e prática*, 4.^a ed., S. Paulo, Ática S. A.
- DACOSTA, L. (1984) – «Angústia, sonho, vida – e literatura infantil», in *Palavras* (8), Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 67-68.
- DESROSIERS, R. (1975) – *La créativité verbale chez les enfants*, 1^{re} ed., Vendôme, Presses Universitaires de France.
- Dicionário de Psicologia: as ideias, as obras, os homens*, 1987, Lisboa, Verbo.

Discursos

- DINIZ, M. A. (1992) – *As fadas não foram à escola*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Estudos Portugueses [Dissertação de Mestrado].
- ELIADE, M. (1988) – *O mito do eterno retorno*, Lisboa, Edições 70.
- ESCARPIT, D.; VAGNE-LEBAS, M. (1988) – *La littérature d'enfance et de jeunesse: état des lieux*, Paris, Hachette Jeunesse.
- FONSECA, F. I. (1989) – «Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos», in *Congresso sobre investigação e ensino Português: actas*, Lisboa, ICALP, pp. 314-326.
- GARCÊS, M. A. (1985) – «O conto nas escolas do ensino primário: apontamentos para reflexão», in *O professor* (77), Lisboa, pp. 9-22.
- GOMES, A. (1979) – *A literatura para a infância*, Lisboa, Torres e Abreu.
- GOMES, J. A. (1991) – *Literatura para crianças e jovens: alguns percursos*, Lisboa, Caminho.
- GUERREIRO, M. (1976) – *Guia de recolha de literatura popular*, Lisboa, Ministério da Educação e Investigação Científica, Secretaria de Estado dos Desportos e Juventude, Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis, Col. Trabalho e Cultura 1.
- Handbook of Human Intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984,
- JAN, I. (1985) – *La littérature enfantine*, 5^e ed., Paris, Les Éditions Ouvrières, Dessain et Tolra.
- JESUALDO (1985) – *A literatura infantil*, 9.^a ed., São Paulo, Cultrix.
- LOMBROSO, P. (1923) – *La vita dei bambini* (autora citada por Jesualdo, 1985).
- MAGALHÃES, A. M.; ALÇADA, I. (1990) – «Literatura infantil: espelho da alma, espelho do mundo», in *ICALP-Revista* 20-21), Lisboa, ICALP, pp. 111-123.
- MANZANO, M. (1987) – *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX: incidencias en la personalidad del niño lector*, Madrid, Narcea.
- MARCELO, M. L. (1978) – *No segredo das palavras*, 1.^a ed., Lisboa, Plátano.
- MOURÃO-FERREIRA, D. (1986) – «Tesouros universais da literatura para crianças», in *Boletim Cultural*, VI série (8), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas, p. 4

- MÜLLER, A. (1986) – «Tesouros universais da literatura para crianças», in *Boletim Cultural*, VI série (8), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas, p. 6.
- PADRINO, J. (1989) – «La literatura infantil y la formación humanística», Madrid, pp. 535-560.
- Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (1990), Lisboa, Ministério da Educação, Direcção-Geral do Ensino Básico.
- PROPP, V. (1992) – *Morfologia do conto*, 3.ª ed., Lisboa, Vega.
- RIBEIRO, A. (1991) – *Objectivos educacionais no horizonte do ano 2000: princípios orientadores de plano e programas de ensino*, 3.ª ed., Lisboa, Textos.
- SÁ, D. (1981) – *A literatura infantil em Portugal: achegas para a sua história*, Braga, Editorial Franciscana.
- SANT'ANNA, F. (1983) – «Estratégias quantitativas e qualitativas de pesquisa educacional: da acção à observação participante», in *Educação e Realidade*, 1983 (Maio-Agosto).
- SANTOS, M. E. (1986) – «Como as crianças contam as histórias que lhes contamos», in *Alter Ego* (2), Lisboa, Salamandra, pp. 77-91.
- SAUSSURE, F. (1986) – *Curso de linguística geral*, 5.ª ed., Lisboa, Dom Quixote.
- SILVA, V. – «Nótula sobre o conceito de literatura infantil», in Sá, 1981.
- SORIANO, M. (1959) – *Guide de la littérature enfantine* (autor citado por Soriano, 1975).
- SORIANO, M. (1975) – *Guide de littérature pour la jeunesse: courantes, problèmes, choix d'auteurs*, Paris, Flammarion.
- TORRANCE, E. (1976) – *Criatividade: medidas, testes e avaliações*, São Paulo, Ibrasa.
- TORRES, R. (1972) – *Didáctica de la literatura*, Tercera tirada, Madrid, Alcalá.
- VYGOTSKY, L. (1987) – *Pensamento e linguagem*, São Paulo, Martins Fontes.
- WELLEK, R.; WARREN, A. (1962) – *Teoria da literatura*, Lisboa, Publicações Europa-América.

ANEXOS

Produções de alunos

Discursos

Da turma do 3.º ano de Escolaridade

1

Um dia um príncipe ouviu um grito e vinha do castelo do Maurício e o príncipe foi lá e o bruxo só lhe fazia partidas mas o príncipe tirou a espada e matou o bruxo Maurício e o príncipe salvou a princesa e gostaram um do outro e o pai do príncipe sentia orgulho no filho e o príncipe e a princesa casaram e ficaram felizes.

FIM

2

O bruxo Maurício mandou os seus prisioneiros que ficassem de olho na princesa Ana, porque alguém podia lhe salvar. No dia seguinte os prisioneiros deixaram-se dormir e o Robin dos Bosques chegou e libertou a princesa Ana e os prisioneiros acordaram e o bruxo também e todos começaram a lutar e quem venceu foi o Robin dos Bosques.

A princesa deu um beijo ao Robin e ele transformou-se num príncipe encantado e os dois casaram-se, e viveram muito felizes e a vida inteira, e tiveram muitos filhos. E é o fim!

Da turma do 4.º ano de Escolaridade

3

O Bruxo Maurício

– Tu minha princesa rebelde, tu só sais daí se o teu príncipe te vier buscar, e ter coragem de me derrotar-me.

– É mentira Bruxo, tu não tens força nenhuma, tu não prestas para nada.

Passaram dias, semanas, meses e anos, e o príncipe não aparecia.

O príncipe dela chamava-se Eric.

– Ana!

– Eric!

- Finalmente tu apareceste.*
- Espera eu vou derrotar aquele bruxo malvado.*
- Eric!*
- Finalmente vieste para, fazer a gente lutar.*
- Toma estás tratado.*
- Eric, não!*
- Pronto, vamos.*
- Eric meu herói!*

*Depois casaram e foram
felizes
para sempre!!! ...*

4

*Um dia um príncipe foi chamado para libertar a princesa.
O príncipe chama-se João.
O príncipe foi à procura da princesa ele encontrou numa torre grande muito
grande não tinha portas nem janelas nem nada.
Será que haverá uma passagem secreta?
Talvez sim talvez não.
Mas de repente ouviu uma voz a dizer príncipe salva-me.
E ele pensou se não há uma janela como é que ela pode ver-me e ele pensou, pen-
sou e pensou de repente ele disse já sei é uma janela que eu consigo ver mas ela sim.
Eu vou tentar entrar eu acho que é ali no meio.
Cá vou eu ...
Consegui entrar oh não tem escadas vou tentar subir consegui eu estou a subir
não acredito vou entrar nesta porta.*

Discursos

E estava lá o feiticeiro mas estava imóvel se calhar foi ele a experimentar um truque.

Bem vou buscar a princesa.

Quando o viu a princesa e pegou nela e foram-se embora os dois para o castelo e eles casaram-se e tiveram 2 filhos.

Fim da história.