

**DA INFÂNCIA PARA O MUNDO:
AS LEITURAS QUE EDUCAM PARA OS VALORES
E FORMAM O CARÁCTER⁸⁴**

Maria do Céu Gomes Nogueira Pontes
Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto
cepontes@iscap.ipp.pt

Sinopse

Neste artigo pretende-se reflectir sobre a importância da leitura de contos para o desenvolvimento moral e ético na infância. Partindo da confusão entre valores e opiniões e das dificuldades em educar para os valores num mundo anti-ético, comenta-se a relevância do ritual da “Hora do Conto” – tanto à hora de dormir como durante o dia – e da terapia através dos contos. Defende-se ainda que a reflexão e a consciencialização que advêm da leitura de alguns contos – de que se sugerem exemplos – permitem a aquisição de referências sólidas no âmbito duma “ética de salvaguarda”: de si, dos outros, da natureza e do mundo.

Palavras-chave: Ética; Valores; Leitura; Contos; Infância.

Abstract

This article aims at reflecting upon the importance of reading stories that promote the moral and ethical development of children. Drawing on the confusion between values and opinions and on the difficulties to endorse ethics in an anti-ethical world, we comment on the relevance of storytelling as a ritual – either at bedtime or during the day – and of therapy through (fairy)

⁸⁴ Este artigo é uma versão alargada de uma comunicação apresentada ao 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança “Infâncias Possíveis, Mundos Reais”, na Universidade do Minho, em Fevereiro de 2008.

tales. The reflection and awareness that come out of reading particular stories – of which examples are provided – enable children to acquire solid references and thus play a safekeeping role in relation to themselves, other people, the nature and the world.

Key-words: Ethics; Values; Reading; Short Stories; Childhood.

Confusões e ambiguidades

Em “O que aconteceu às crianças?”, o impacto do massacre de Columbine serve de ponto de partida para que Kay S. Hymowitz escreva que, apesar dos tiroteios em outras escolas, Columbine “foi uma fractura na vida contemporânea americana, uma perda definitiva da inocência que levou os pais e os professores a encararem as suas crianças com um sentimento desconhecido, feito de ansiedade e de dúvida”⁸⁵. Neste artigo, a jornalista comenta detalhadamente um documentário da PBS e um artigo da revista *Time* para reflectir sobre a ausência de valores nas vidas das “crianças perdidas”.

Segundo Hymowitz, um surto de sífilis entre as crianças da localidade de Rockdale constituiu o sinal de alerta da solidão e do vazio moral em que vivem estas crianças, na sua maioria de famílias abastadas. Mesmo quando os pais estão em casa, as crianças permanecem sozinhas, entregues ao televisor – que existe em todas as divisões e está sempre ligado. Os pais abstêm-se de veicular qualquer valor porque “beberam na cultura envolvente uma ética de não-ajuizamento, que os esvaziou de sentimentos e convicções”. São adultos a que a colunista chama “fugidios”, pois parecem ter-se demitido da tarefa que lhes incumbe: a de orientar as crianças e os jovens.

A propósito do surto de sífilis, Hymowitz cita ainda uma mãe que, quando entrevistada, afirma caber aos filhos a decisão de tomar drogas, ou de ter relações sexuais, e acrescenta: “Posso dar a minha opinião, dizer o que eu sinto. Mas eles têm de decidir por si próprios”. Oportunamente, a jornalista conclui: “É difícil de imaginar como é que a partilha dos seus valores vai

⁸⁵ Hymowitz, Kay S., “O que aconteceu às crianças?”, *Nova Cidadania II*, Nº 5, Julho/Setembro 2000, S. João do Estoril: Ed. Principia, p. 32.

alguma vez fazer o que quer que seja pelo seu filho. No fundo, estes valores não têm seriedade nem verdade. São apenas a sua opinião”⁸⁶.

Deparamo-nos, de forma crescente, com a confusão entre valores e opiniões. Vivemos num tempo de relativismo moral, na época do “homem light”⁸⁷, que tudo parece aceitar mas que carece de critérios sólidos na sua conduta, demitindo-se por apatia, falta de convicção ou mesmo indiferença. Receando ser acusados de prepotência ou despotismo, sentimo-nos encurralados entre os limites daquilo que se impõe como dever e do que se permite por laxismo. Agimos por defeito ou por excesso e na dúvida, não agimos... Tal como acontece com a mãe acima referida, o medo de impormos limites ou de assumirmos convicções torna-nos reféns da mentalidade comum que, em última análise, nos deixa à mercê de modismos, substituindo-se à consciência.

Mas quando falamos de educação, não falamos apenas de qualificações e desempenho; falamos da transmissão e da partilha de uma ordem moral e intelectual coerente e de uma sabedoria que respeita os limites e as aspirações da natureza humana. Educar é ensinar a pensar, é reflectir em conjunto, provendo as crianças com sensibilidade e coragem para que possam pensar e sentir a vida, sem tropeçarem inevitavelmente em experiências contra as quais não têm qualquer tipo de defesa e que acabarão por deixá-las, no mínimo, confusas. Não podemos evitar que tropecem, mas podemos dotá-las de meios para lidar com os obstáculos e para os ultrapassar, conferindo-lhes significado.

Na verdade, vivemos numa sociedade “pós-moralista”⁸⁸ onde coexistem dois extremos: a vontade de libertação individual e colectiva, sem repressões nem fundamentalismos, e a revivescência da moral segundo uma ética fraca e minimalista, que estigmatiza a crise dos valores mas que lhe contrapõe uma moralidade “à la carte”. Acontece que promovemos muitas vezes os direitos subjectivos e erigimos em absoluto as normas do bem-estar em lugar de procurarmos o Bem.

No âmbito da reflexão sobre os valores morais e éticos, vários riscos

⁸⁶ *art. cit.*, p. 36.

⁸⁷ Ver, a este propósito, Rojas, Enrique, *O Homem Light. Uma vida sem valores*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 1994.

⁸⁸ Cf. Lipovetsky, Gilles, *O Crepúsculo do Dever*. Lisboa: D. Quixote, 1994, pp. 13-26.

espreitam. Paul Valadier refere, por exemplo, a possibilidade de usarmos os valores como álibi para as nossas acções, tornando-as aceitáveis, de tomarmos tabus por valores, depreciando os valores que não partilhamos, de não honrarmos os valores que defendemos e, sobretudo, de nos servirmos dos valores como de uma ementa a que se recorre de acordo com os interesses ou apetites individuais⁸⁹. Com efeito, o entusiasmo ético pode ter tanto de mérito quanto de subterfúgio.

A este propósito, Gilles Lipovetsky fala da “ética indolor dos novos tempos democráticos”, que não pressupõe sacrifício nem dever e se satisfaz com espectáculos mediatizados de acções caritativas. Lipovetsky comenta, por exemplo, o resultado de um inquérito no qual, quando questionadas sobre as coisas mais importantes que os pais lhes ensinam, a maioria das crianças menciona a necessidade de trabalhar para ter uma boa profissão e a capacidade de se desenvencilhar sozinho na vida. Como diz o autor, valores como o altruísmo são pouco mencionados, porque

“O que perdeu legitimidade não foi o princípio que determina que se auxilie o outro, mas o que determina que se viva para o outro. [...] Queremos ajudar os outros, mas sem nos empenharmos muito, sem darmos muito de nós próprios. Generosidade, sim, na condição de ser fácil e distante, que não se faça acompanhar de uma qualquer renúncia maior”⁹⁰.

Perguntemo-nos então: qual o fundamento de uma educação em que não existe fim para além de si mesmo? E como se pode fornecer referências sólidas sem uma ideia do Bem? Se os valores éticos, fruto de uma reflexão e de uma escolha conscientes, estiverem sujeitos aos humores e às conveniências do nosso individualismo, rapidamente nos sujeitaremos a flutuações e inconsistências de comportamentos e apreciações.

Pela sua natureza, o valor transcende os interesses individuais e encontra a sua expressão no domínio colectivo: não é, nem pode ser, uma opinião! Ao mesmo tempo, o valor define-se a partir do interior, da consciência, não é

⁸⁹ Cf. Valadier, Paul, *L’Anarchie des Valeurs*. Paris: Ed. Albin Michel, 1997, pp. 14-18.

⁹⁰ *op. cit.*, pp. 152-153.

fruto de uma imposição, mas fruto de uma escolha esclarecida.

Contudo, para que tal interiorização ocorra e as crianças possam ter um desenvolvimento moral e ético balizado e ancorado de forma consistente e sólida precisam de ser educadas para os valores tais como a tolerância, a justiça, a generosidade, a paciência, a coragem, a gratidão, o cuidado em relação aos outros. Estes valores têm qualidades que lhes atribuímos pela inteligência, mas sobretudo pelos afectos, emoções e sentimentos que neles descobrimos. É essa relação que torna algo valioso para nós, porque, como defende Henrique Pereira, “o valor não reside no objecto mas na relação que este estabelece com o sujeito: algo tem valor para alguma pessoa”⁹¹.

A inversão de valores

Muitas crianças crescem hoje sem a presença de figuras tutelares que sejam pontos de referência e lhes forneçam exemplos para aprender a lidar com as suas aspirações, os seus sonhos, os conflitos e as limitações da natureza humana. A inversão de valores perpassa todos os sectores de uma sociedade em que o economicismo se sobrepõe à ética e onde os jogos de poder são mais importantes do que a rectidão e a justiça, deixando-nos a todos, mais novos e mais velhos, desorientados.

Tal inversão é bem visível num grande número de brinquedos, livros e filmes destinados às crianças. A delicadeza deu lugar à distorção, à morbidez, à monstruosidade. O que é macabro atrai e, marcadas por uma cultura de violência e de materialismo, as crianças não estão preparadas para resistir às pressões do mundo exterior. Mesmo os aspectos humorísticos escondem, muitas vezes, exemplos de perversidade: traições, crueldade, ódios que provam como o mundo da sombra seduz mas, sobretudo, como não estamos a preparar as crianças para lidar com ele, para serem críticas em relação a tudo o que contribui para anular a consciência. Temos vários exemplos, na literatura e no cinema, de textos que, sob a escusa de descreverem a “realidade actual”, se limitam a debitar lugares comuns superficiais e horizontais, sem qualquer

⁹¹ Pereira, Henrique Manuel, “Pequenos Grandes Valores: uma Provocação à PósModernidade”, *Saber Educar. Revista da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti*, nº 3, 1998, p. 110.

preocupação formativa.

Da mesma forma, favorece-se tudo o que leva à dispersão, à agitação e as crianças vivem imersas em ruídos. Já não são ensinadas a estarem em silêncio e a dele fruírem. As crianças hiperactivas parecem cercar-nos – mesmo quando o diagnóstico é exagerado – assim como todo o tipo de ruídos: os aparelhos de televisão em todas as dependências, a música nas lojas, nos elevadores, nos consultórios, nos parques, nas praias, nas escolas durante os intervalos das aulas.

Condicionadas por um pensamento pragmático, as crianças não aprendem a valorizar a contemplação e o silêncio e, por isso, não desenvolvem a sua vida interior. Numa cultura obcecada pelo desempenho e pelo sucesso, dirigimo-nos à “criança solar” – que dorme, come, trabalha, aprende – e negligenciamos a “criança lunar” – que sonha, pensa e sofre⁹². Mas as crianças não estão ao abrigo de dúvidas e inquietações. Bem pelo contrário...

A(s) “Hora(s) do Conto”

No turbilhão que é a vida que muitos levam, o espaço da leitura constitui, ao mesmo tempo, um desafio e um poderoso antídoto. A leitura exige atenção, reflexão, convida ao serenar, pede silêncio: o secretismo da iguaria que queremos saborear sozinhos ou, como escreve Daniel Pennac:

“A maior parte das vezes, guardamos no fundo do nosso ciúme o prazer do livro lido. Ou porque entendemos que não há matéria para discursos ou porque, antes de nos pronunciarmos, temos de esperar que o tempo cumpra o seu delicioso trabalho de destilação. Esse silêncio é a garantia da nossa intimidade”⁹³.

Fazer silêncio para ler e ler para fazer silêncio, eis uma tarefa certamente árdua. Contudo, a experiência mostra-nos que, mesmo com os mais pequenos, proporcionar um tempo de silêncio e de relaxamento antes de

⁹² A este propósito, ver Carquain, Sophie, *Petites histoires pour devenir grand*. Paris: Albin Michel, 2003, p. 18.

⁹³ Pennac, Daniel, *Como um romance*. Porto: Ed. Asa, 2006, p. 79.

qualquer actividade tem efeitos determinantes para o sucesso dessa mesma actividade. E, se das primeiras vezes se revela difícil, nas vezes seguintes são eles próprios a solicitar essa pausa. De que outra forma podem escapar à ditadura do ruído... e escutar o próprio coração?

Assim se infere a importância das histórias que contamos à hora de ir para a cama, como um ritual que permite criar laços entre pais e filhos, falar sem interrogar despididamente e ouvir sem se intrometer. Depois das actividades intelectuais ou físicas do dia, o conto à hora de dormir é uma trégua na agitação, um vector de emoção onde a criança ultrapassa as suas próprias fronteiras e vive a experiência do universal. Contrariamente ao “sermão” ou ao “discurso moralizador”, a história contada antes do interregno da noite estabelece pontes entre as crianças e aqueles que as contam, assim como entre elas e o mundo.

A leitura de contos com valor ético e formativo serve de âncora à formação do carácter, decisiva na infância, e permite que se verifique não apenas a empatia com as personagens e os processos por que passam mas igualmente o alívio de muitos fardos que as crianças carregam. A distanciação do “Era uma vez”, longe no tempo e no espaço, garante que a (des)identificação com as personagens dos contos e com os seus percursos de vida se faça de forma segura, ao mesmo tempo que convoca as emoções e lhes dá voz(es).

Sabemos que a emoção é uma extraordinária chave de acesso às ideias, por isso, em vez de discorrermos sobre a virtude da tolerância, da generosidade ou da compaixão, lemos “A guerra”⁹⁴, “O Senhor Palha”⁹⁵ ou “A Menina dos Fósforos”⁹⁶. A compreensão intelectual, mesmo quando possível, não basta para lidar com um sentimento negativo, por exemplo. Os sentimentos não podem ser atacados apenas pelo intelecto, porque não têm base intelectual ou racional; as suas raízes mergulham na vida inconsciente. Daí que a transformação requeira a reabilitação da sensibilidade. Como escreve Ruy Cezar do Espírito Santo:

⁹⁴ Vaugelade, Anaís, *A guerra*. Porto: Âmbar, 2002.

⁹⁵ Bennett, William J., “O Senhor Palha”. in *O Livro das Virtudes II – O Compasso Moral*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

⁹⁶ Andersen, Hans Christian, *A menina dos fósforos*. Lisboa: Ed. Verbo, s/d.

“[A] recuperação da sensibilidade perdida é tarefa inadiável, hoje, no processo educativo, em qualquer grau ou instância. [...] As emoções bloqueadas e, pior do que isso, orquestradas pelo intelecto, acabam por impedir o crescimento harmonioso do ser humano que, cerceado na sua sensibilidade, não consegue sair da “ignorância” primeva”⁹⁷.

A leitura constitui, antes de mais, uma relação de ordem afectiva que convoca a sensibilidade. Através dela, as crianças – e todos nós – podem pensar e questionar as próprias acções e sentimentos e conhecer-se melhor. Citando Sophie Carquain, diremos que os contos podem ser as pedrinhas brancas que o Pequeno Polegar deixa pelo caminho – decerto cheio de provas e dificuldades – mas que nos podem guiar e assegurar uma boa jornada⁹⁸.

O momento do conto não se confina, no entanto, à história que se conta à hora de deitar. Nos últimos tempos, a “Hora do Conto” foi alargada a várias escolas e bibliotecas e, embora se possa correr o risco de banalizar um momento que deve ser mágico (porque não, justamente, reunir as crianças em redor de um “tapete mágico”?) e transformador, estamos hoje mais atentos e motivados para a necessidade de tornar o momento de contar um ritual. A “Hora do Conto” – instituída pelos pais à hora de dormir ou pelas bibliotecas ou escolas – pode inculcar sentimentos de previsibilidade e continuidade a crianças que os não têm. O ritual, porque introduz uma situação estável em que as mesmas coisas se repetem vezes sem conta, cria uma sensação de segurança, vital para o desenvolvimento das crianças.

Lemos-lhes contos não apenas para as entreter mas sobretudo para lhes dar voz, para lhes permitir falar – e ouvir – através das projecções que fazem sobre as personagens das histórias e para as prover com paradigmas de comportamentos e sentimentos que a sua consciência reconhece como

⁹⁷ Espírito Santo, Ruy Cezar do, *O Renascimento do Sagrado na Educação*. São Paulo: Papyrus Editora, 1998, p. 51 e p. 54.

⁹⁸ “Ao ler uma história aos nossos filhos, fornecemos-lhes uma mão cheia de pedrinhas brancas – que os pássaros não comerão. Levá-las-ão consigo, ao longo do caminho, rumo à floresta obscura. Perdidos no escuro, assolados de perguntas, dúvidas e angústias, saberão desenvencilhar-se. E tirar proveito delas.” (Carquain, *op.cit.*, p. 21, tradução nossa).

melhores (do que os seus ou os dos outros).

A terapia pela leitura de contos de fadas... e não só

Como sugere Bruno Bettelheim, para que a criança encontre um sentido e uma coerência na sua vida, a referência dos pais ou de outras figuras tutelares significativas é vital. No entanto, essa referência pode ser coadjuvada pela herança cultural que os contos de fadas constituem⁹⁹.

Sabemos que as personagens dos clássicos contos de fadas – pelo menos daqueles que não sofreram adulterações¹⁰⁰ – representam arquétipos da condição humana, símbolos de características e processos que todos os seres humanos possuem, ou pelos quais passam, aspectos de luz e de sombra que em nós habitam. Quão reconfortante não é, quando nos sentimos perdidos, órfãos, indignos, podermos sentir que não estamos sós e que muitos outros – o Pequeno Polegar, Hansel e Gretel, Pinóquio, Cinderela – comungam das mesmas incapacidades e vulnerabilidades!

Marianne Runberg, psicóloga clínica que trabalha há muitos anos com crianças com perturbações emocionais, fala da oportunidade única que os contos de fadas representam para o crescimento harmonioso da criança:

“O conto de fadas não nos fala de uma solução feliz que se atingiu sem qualquer esforço. As mais variadas histórias falam todas de um certo problema que só se resolve quando o herói ou a heroína se submetem a provas e a sofrimentos. Isto significa que a criança não ultrapassará a sua crise até estar pronta para evoluir por meio de um combate e até que seja capaz de reconhecer, de forma ampla, o seu problema, e tenha assim atingido a

⁹⁹ Bruno Bettelheim escreve ainda: “A esmagadora maioria da «literatura infantil» tenta divertir ou informar, ou ambas as coisas. Mas a maior parte destes livros são tão frívolos de substância que muito pouco de significativo se aprende com eles. A aquisição de habilidades, incluindo a capacidade de leitura, perde o valor quando o que se aprende não acrescenta nada de importante à nossa vida”. (*Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora, 1991, pp. 11-12).

¹⁰⁰ Nos últimos tempos, tem-se assistido à reescrita de vários contos de fadas e até à canonização de versões adulteradas de alguns clássicos, que subvertem a versão original.

*maturidade*¹⁰¹.

Sabemos igualmente como algumas crianças pedem que se lhes conte sempre a mesma história e se identificam com este ou aquele conto por razões que muitas vezes não conseguem verbalizar, mas que lhes permitem apaziguar os seus conflitos internos e externos.

Runberg comenta o caso de Jeff, um rapaz muito instável que fora separado da mãe por maus-tratos. Jeff tinha um conto favorito – “A Branca de Neve” – que pedia repetidamente que lhe lessem. Embora, a nível consciente, não se recordasse de nada sobre a mãe nem sobre o que levava a que fosse retirado de casa, Jeff estabelecia, a nível inconsciente e simbólico, um paralelismo entre a sua situação e a da Branca de Neve, ambos vítimas de uma mãe/madrasta. Através do conto, Jeff não era obrigado a reconhecer qualquer semelhança com a sua própria história, o que lhe permitia não sentir nem ansiedade nem culpa em relação aos seus sentimentos. O conto termina com a punição da madrasta e com Branca de Neve a viver feliz até ao fim dos seus dias. Tal final não é apenas desejável mas também justo e restabelece a confiança e a esperança na vida.

Os contos de fadas possuem símbolos poderosos das situações vivenciais de todos nós. Na medicina tradicional hindu, por exemplo, os médicos curavam – e curam ainda – os seus doentes com a ajuda de contos que lhes davam para ler e meditar. O papel destes contos é terapêutico, justamente porque propõem um caminho interno – “o caminho da individuação” de que falam C. G. Jung e Marie-Louise von Franz – que não é igual para todos, mas que todos devem empreender, pois se trata da história de nós mesmos a caminho de nós mesmos.

Em *A Logoterapia em Contos*¹⁰², Claudio Garcia Pintos propõe a utilização dos livros como recurso terapêutico, falando da “biblioterapia” e do

¹⁰¹ Runberg, Marianne, “Fairy Tales in the Care and Treatment of Emotionally Deprived Children”. in Brun, Birgitte *et al.* *Symbols of the Soul. Therapy and Guidance through Fairy Tales*. London: Jessica Kingsley Publishers, 1993, p. 51 (tradução nossa).

¹⁰² Pintos, Claudio García. *A Logoterapia em Contos*. São Paulo: Paulus, 1992. García Pintos é um estudioso argentino, cujo núcleo de interesses se prende com a *Logoterapia*: uma terapia centrada no sentido, inaugurada pelo médico vienense Viktor Emil Frankl (1905-1997). A partir sobretudo da *palavra* (escrita e/ou oral) – do *Logos* –, cada um de nós pode encontrar,

processo de identificação, de tratamento e de cura através da leitura. O psicólogo argentino comenta vários casos clínicos que seguiu, testemunhando o conteúdo transformador da leitura, tanto individual como colectivamente. Um dos exemplos mais curiosos que menciona prende-se com um grupo de atletas com baixo nível de rendimento devido não a questões técnicas, mas à falta de auto-estima e ao medo de falhar, grupo esse que melhorou substancialmente o rendimento após ter lido o conto do condor, nascido num bando de perus, e que, apesar de admirar o voo dos condores que vê nos céus, nunca ousa voar e cumprir, assim, o seu destino.

Muitas das leituras que ajudam o público mais jovem no seu processo de auto e hetero-conhecimento pertencem à herança cultural da humanidade, como sejam os contos de fadas ou os mitos. Mas outras são histórias mais actuais que lidam igualmente, de forma vertical, com situações vivenciais arquetípicas e com os símbolos. Nunca será demais atentarmos no papel transformador do Verbo e da significação que nos acompanha na busca de respostas para situações de vida, respostas novas, próprias e significativas. Como escreve García Pintos: “O livro não é a única alternativa para o conseguir, mas a biblioterapia oferece-se como espaço nobre para que todas as pessoas possam acabar por fazer da sua biografia uma história dotada de sentido”¹⁰³.

A leitura de determinados contos confere significado àquilo que muitas vezes sentimos como caótico e disperso, respondendo a perguntas e a medos íntimos. A experiência com crianças desde a mais tenra idade permite confirmar que a leitura e a reflexão partilhadas podem ser elementos marcantes e transformadores, pois constituem um espaço de resiliência face a um mundo à deriva.

Ao comentar a difícil infância de Hans Christian Andersen, Boris Cyrulnik afirma que, apesar da orfandade e das grandes provações, Andersen se viu rodeado por mulheres que o amaram e por homens que criaram em seu redor “um ambiente cultural em que os contos permitiam metamorfosear os

nas narrativas, nos contos, nos poemas, nas histórias, dados fundamentais que nos levam ao encontro do verdadeiro sentido para as nossas vidas.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 42.

sapos em príncipes, a lama em ouro, o sofrimento em obra de arte”. Por isso, o pequeno Hans voltou a ganhar gosto pela vida. “Conviveu com os cisnes, escreveu contos, e fez leis para proteger outros patinhos feios”¹⁰⁴.

A leitura ensina ainda a abrir-se ao outro, a comungar da sorte do mundo e dos seus dramas mas também da sua beleza. As experiências de leitura e o prazer que lhes deve ser associado podem começar bem cedo, quando o livro não passa de um brinquedo que se manuseia e desgasta. A intimidade com a leitura pode ser física porque, afinal, como afirma Isabel Stilwell:

“Vivo pelos livros que li ou que me leram. [...] Trouxeram-me a capacidade de acreditar no que vejo e naquilo que não vejo, o gozo de brincar com as ideias, sem medo do absurdo, a felicidade de encontrar as minhas paixões e tristezas retratadas por um autor que eu nem conhecia – como é que ele sabia que eu me sentia assim?”¹⁰⁵

Em *The Invisible Child*, Katherine Paterson conta-nos a história de Walter, um rapaz que fora abandonado pelo pai e que, durante as férias, era enviado pela mãe para trabalhar numa quinta onde um severo patrão o castigava várias vezes, fechando-o num sótão. Essa criança encontrou no sótão livros de Dickens, Austen, Twain e Stevenson que se tornaram companhias permanentes e desejadas. Walter fazia com que o patrão o castigasse frequentemente, de forma a poder estar com os seus livros. Paterson escreve que há muitas crianças entre nós fechadas em sótãos que as aterrorizam. “Os livros podem ser a chave que abre essas portas fechadas”¹⁰⁶.

A boa leitura tem uma função equilibradora e consciencializadora: leva a reflectir sobre os valores da consciência, sobre as qualidades e os defeitos do indivíduo e da sociedade, ajuda a transcender as vivências individuais, indo ao encontro do(s) outro(s), sendo um desafio constante e um convite a transcender o egoísmo do nosso pequeno mundo.

¹⁰⁴ Cyrulnik, Boris. *Le Murmure des Fantômes*. Paris: Éditions Odile Jacob, 2003, p. 20 (tradução nossa).

¹⁰⁵ Stilwell, Isabel, “Quando olho para uma floresta vejo gnomos...” *Notícias Magazine*, 8 Setembro 2002.

¹⁰⁶ Paterson, Katherine, “The Child in the Attic”. in *The Invisible Child*. New York: Dutton Children’s Books, 2001, pp. 25-40.

Por extensão, transcender o egoísmo pressupõe uma atitude de cuidado, de atenção, de delicadeza e de gratidão em relação ao mundo. E pressupõe, sobretudo, responsabilidade perante a fragilidade visto que esta não é apanágio dos doentes, dos deficientes ou dos excluídos, mas condição de todos nós e do mundo em que vivemos.

Em grande parte, a indiferença de que enferma a sociedade vem de ensinarmos a cumprir tarefas e a realizar exames, mas de não falarmos das nossas fragilidades de adultos, ajudando assim as crianças a reconhecerem e a lidarem com as próprias fragilidades. No entanto, a fragilidade cerca-nos, traduzindo-se, por exemplo, nas trajectórias de vida cada vez mais caóticas, abalroadas por acontecimentos perturbadores: a migração, a ruptura familiar, a perda de emprego, o desenraizamento, a experiência da precariedade.

A “ética da salvaguarda”¹⁰⁷

Por isso, a atitude ética tem de ser, antes de mais a de uma “ética da salvaguarda”. Face à destruição e à negligência, impõe-se que assumamos o papel de Noé e que, tal como ele fez no passado, conservemos a memória dos valores éticos para prover as crianças de um futuro, porque uma sociedade sem projecto ético é uma sociedade com um futuro hipotecado. Que livros levar então na Arca (de Noé)?

Livros que incentivem a cuidar do mundo e de todos os seus habitantes, desde os seres humanos aos animais, às plantas, às águas, às pedras... Livros que ensinem a cuidar de nós próprios, a respeitar os nossos corpos, mentes e espíritos... Livros que ajudem a cuidar¹⁰⁸ dos mais desfavorecidos, dos excluídos, a reabilitar a compaixão e a entreatajuda...

A respeito da salvaguarda da Terra, propomos, por exemplo, a leitura de “A Voz da Terra”¹⁰⁹ de António Botto, onde, para construir o seu palácio, um rei manda destruir a árvore mais bela da floresta, vindo a descobrir que nela

¹⁰⁷ Sobre o conceito de “ética da salvaguarda”, ver Lacroix, Michel, *O Princípio de Noé ou a Ética da Salvaguarda*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

¹⁰⁸ A propósito do conceito de “cuidado”, sugere-se a leitura de Boff, Leonardo, *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

¹⁰⁹ Botto, António, *Os Contos de António Botto*. Lisboa: Marginália Editora, s/d.

mora um espírito de grandeza moral ímpar. Ou *O Jardim Secreto*¹¹⁰, onde Mary, uma órfã recém-chegada da Índia, vai abrir ao seu primo Colin as portas de um jardim secreto que mudará para sempre as suas vidas e as dos que os rodeiam.

A atenção aos animais está patente, por exemplo em “Táxi”¹¹¹ que nos fala do abandono de um cão ou em *O grande voo do pardal*¹¹², um testemunho comovente da relação entre um homem que detestava pardais e um pardal “de uma perna só”.

Sabemos hoje quão vital é a protecção da natureza e do meio ambiente para assegurarmos um futuro. Mas, muitas vezes, falamos de ecologia natural e esquecemos a ecologia social. Atentemos pois em “A cegueira do príncipe”¹¹³, história de um príncipe cuja cegueira ninguém consegue curar até que um peregrino propõe ao rei que parta com ele pelas ruas e campos miseráveis do reino, enchendo uma taça de cristal com as lágrimas do seu povo, que depois usou para banhar os olhos do príncipe. Também “Um tostão para o Santo António”¹¹⁴ nos fala de um rapaz que pede esmola para o Santo António – na verdade, para comprar berlindes! A interpelação de um pedinte leva-o a dar um outro destino às receitas, para descobrir que, afinal, quem dá sempre recebe... mais do que a dobrar!

Contos como estes levam a que as crianças se sintam implicadas no universo e não isoladas nos seus casulos egoístas, enfiando a cabeça na areia, como a avestruz, para não “saber das coisas”. A educação para os valores é, antes de mais, uma educação holística, através da qual se aprende e sente a interligação da vida, valorizando “o que nos une e não o que nos divide”.

Ainda a propósito da salvaguarda do mundo e contra a destruição e a violência, ouçamos *A história de Erica*¹¹⁵, escrito na primeira pessoa sobre o extermínio dos judeus na Segunda Guerra Mundial ou “A bomba e o

¹¹⁰ Burnett, Frances Hodgson, *O Jardim Secreto*. Porto: Liv. Civilização Editora, 1999.

¹¹¹ Torrado, António, <http://www.historiadodia.pt/pt/historias/12/04>.

¹¹² Jorge, Lídia, *O grande voo do pardal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2007.

¹¹³ Torrado, António, <http://www.historiadodia.pt/pt/historias/11/28>.

¹¹⁴ Torrado, António, “Um tostão para o Santo António”. in *O mercador de coisa nenhuma*. Porto: Liv. Civilização Ed., 1994.

¹¹⁵ Vander Zee, Ruth; Innocenti, Roberto, *A história de Erica*. Lisboa: Kalandraka, 2007.

general”¹¹⁶ onde os átomos se revoltam e as bombas não rebentam, sendo transformadas em vasos de flores.

A intolerância e a discriminação podem ser contrariadas através de exemplos como “Meninos de todas as cores”¹¹⁷, hino à beleza e vitalidade da diferença; *Os três astronautas*¹¹⁸ onde, chegados a Marte, três cosmonautas de diferentes nacionalidades se dão conta de que as diferenças entre eles – e entre eles e os marcianos – são bem menores do que as semelhanças; ou “O campo de girassóis”¹¹⁹, que nos conta a tristeza do mais pequenino girassol de um campo de girassóis que não consegue ver o Sol, encoberto pela altura (e pela indiferença) dos outros.

Para aprender a validar a sua diferença e a diferença dos outros, pode propor-se ainda “A verdadeira e maravilhosa história do dragão Samuel”¹²⁰ que nos conta como um dragãozinho diferente dos outros – lançava água em vez de fogo! – é alvo de troça. Proscrito, vagueia por muitos anos mas, finalmente, chamam-no de volta ao país dos dragões pois a terra secara e dão-se conta de que só ele os poderia salvar!

Ao expor as crianças à necessidade do diálogo, do respeito mútuo e do respeito pela diferença, contos como estes – e muitos mais poderíamos citar – abrem caminho ao diálogo, à partilha, à compreensão e à consciência de que os defeitos que tendemos a ver nos outros são, tantas vezes também, reflexos dos nossos próprios defeitos.

Em jeito de conclusão

A educação fragmentada e pragmática que se tem praticado pode dotar as crianças de capacidades e técnicas para lidar com esta ou aquela área de especialidade mas não as educa para encontrarem sentido para a sua vida. Muito do desvario a que hoje assistimos tem uma relação proporcionalmente

¹¹⁶ Eco, Umberto, *A bomba e o general*. Lisboa: Quetzal Editores, 1989.

¹¹⁷ Soares, Luísa Ducla, “Meninos de todas as cores”. in Conceição Dinis; Fátima Lima (orgs.) *Aventura das Letras*. Porto: Porto Editora, 2003.

¹¹⁸ Eco, Umberto; Cami, Eugenio. *Os três astronautas*. Lisboa: Quetzal Editores, 1989.

¹¹⁹ Rocha, Natércia, “O campo de girassóis”. in *Castelos de areia*. Venda Nova: Bertrand Editora, 1995.

¹²⁰ Fanha, José, “A verdadeira e maravilhosa história do dragão Samuel”. in *A noite em que a noite não chegou*. Porto: Campo das Letras, 2001.

directa com a falta de sentido global que, por sua vez, provém da falta de sentido interior. Como escreve Ruy Cezar do Espírito Santo:

“Ou somos seres “absurdos”, que sofrem violências injustificadas ou temos “significação”. Por outras palavras, ou o ser humano “termina”, voltando à matéria orgânica pura e simples, como qualquer outro ser vivo quando morre, ou há uma transcendência que revela um insuspeitado sentido presente na menor das nossas acções. É este o desafio”¹²¹.

¹²¹ *op. cit.*, p. 130.

Bibliografia

- BOFF, Leonardo (1999). *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- BRUN, Birgitte *et al.* (1993). *Symbols of the Soul. Therapy and Guidance through Fairy Tales*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- CARQUAIN, Sophie (2003). *Petites histoires pour devenir grand*. Paris: Albin Michel.
- CYRULNIK, Boris (2003). *Le Murmure des Fantômes*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar do (1998). *O Renascimento do Sagrado na Educação*. São Paulo: Papyrus Editora.
- HYMOWITZ, Kay S. (2000, Julho/Setembro). “O que aconteceu às crianças?”, *Nova Cidadania II*, Número 5, S. João do Estoril: Ed. Principia.
- LACROIX, Michel (1999). *O Princípio de Noé ou a Ética da Salvaguarda*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIPOVETSKY, Gilles (1994). *O Crepúsculo do Dever*. Lisboa: D. Quixote.
- PATERSON, Katherine (2001). *The Invisible Child*. New York: Dutton Children's Books.
- PEREIRA, Henrique Manuel (1998). “Pequenos Grandes Valores: uma Provocação à PósModernidade”, *Saber Educar. Revista da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti*, nº 3.
- PINTOS, Claudio Garcia (1999). *A Logoterapia em Contos*. São Paulo: Paulus.

A recuperação do sentido é, no fundo, a recuperação da significação de si mesmo e da própria vida. Para que o mundo se torne real, ou seja, para que o futuro deixe de estar hipotecado, precisamos de tornar possível – e perene – a infância. E a infância, sendo uma etapa da vida, é, antes de mais, um estado interior: a infância de coração que todos almejamos, a capacidade de encantamento, de confiança e de esperança que nos renova em cada dia.

Anexo

Aqui fica a referência a alguns blogs que visam a promoção da leitura de pequenos contos e histórias e dos valores éticos que a eles subjazem:

- <http://contadoresdestorias.wordpress.com>
- <http://historiasparaosmaispequeninos.wordpress.com>
- <http://verticalizar.wordpress.com>
- <http://geracoes-em-dialogo.blogspot.com>
- <http://tapetedesonhos.wordpress.com>.

ROJAS, Enrique (1994). *O Homem Light. Uma vida sem valores*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

VALADIER, Paul (1997). *L'Anarchie des Valeurs*. Paris: Ed. Albin Michel.